

ENTRE PRUEBAS Y OBJECIONES: EL CAMINO HACIA EL DEBATE.
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ARGUMENTACIÓN ORAL EN
ESTUDIANTES DE GRADO 4° Y 5°

Licidia Ensueño Trejos Arias
Myriam Cristina Zuleta Betancur

Universidad Tecnológica de Pereira
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación
Pereira, 2019

ENTRE PRUEBAS Y OBJECIONES: EL CAMINO HACIA EL DEBATE.
UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ARGUMENTACIÓN ORAL EN
ESTUDIANTES DE GRADO 4° Y 5°

Licidia Ensueño Trejos Arias

Myriam Cristina Zuleta Betancur

Proyecto para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Mg. Martha Lucía Garzón Osorio

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira, 2019

Agradecimientos

En primer lugar, a Dios quien con su infinita sabiduría siempre nos ha guiado por el sendero del bien y nos ha dado la luz y el equilibrio para afrontar con éxito los grandes retos y desafíos que nos plantea la vida diariamente.

A los estudiantes de grado 4º y 5º de las instituciones educativas Centro Educativo la Palma del municipio de Marsella y Núcleo Escolar Rural del municipio de Quinchía, por su valiosa participación y compromiso con esta propuesta de trabajo.

A la Magíster Martha Lucía Garzón Osorio, un reconocimiento muy merecido por su valioso acompañamiento y sus incalculables aportes, los cuales posibilitaron la realización exitosa de esta investigación

A la Universidad Tecnológica de Pereira y a su selecto equipo de docentes, quienes nos han brindado sus valiosos conocimientos, su experiencia y por sobre todo su calidad humana.

Al Ministerio de Educación Nacional, que a través de su programa de Becas para la Excelencia Docente, nos ofreció la oportunidad de seguir formándonos y con ello profesionalizar nuestro quehacer como docentes.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción oral argumentativa tipo debate de los estudiantes de grado 4° y 5° de las instituciones educativas Centro Educativo La Palma sede Mangabonita en el municipio de Marsella, Risaralda y Núcleo Escolar Rural sede Encenillal en el municipio de Quinchía, Risaralda y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

El tipo de investigación fue cuantitativo con diseño cuasiexperimental, a través del cual se contrastaron los resultados obtenidos por los estudiantes en la aplicación de un Pre-test y un Pos-test en relación con la producción oral argumentativa, antes y después de la aplicación de una secuencia didáctica para la producción del debate escolar. Esta mediación duró 14 sesiones y se trabajaron tres dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística discursiva. Los resultados obtenidos en cuanto al desempeño de los estudiantes permiten afirmar que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejora la producción oral argumentativa tipo debate. También desde el análisis cualitativo, a partir de las reflexiones en los diarios de campo, fue evidente el tránsito de prácticas ancladas en la transmisión a otras más centradas en la atención a las necesidades e intereses de los estudiantes, en contexto de interacción y retroalimentación de todos los participantes, situación que permitió dimensionar el valor social del lenguaje.

Palabras claves: lenguaje, oralidad, argumentación, debate, secuencia didáctica.

Abstract

The objective of this research was to determine the incidence of a didactic sequence, of communicative approach, in the oral production argumentative type debate of the students of grade 4° and 5° of the educational institutions Centro Educativo La Palma sede Mangabonita in the municipality of Marsella, Risaralda and Núcleo Escolar Rural sede Encenillal in the municipality of Quinchía, Risaralda; and reflect on the practices of language teaching from its implementation.

The type of research was quantitative with experimental design, through which the results obtained by the students in the application of a Pre-test and a post-test in relation to the oral argumentative production were contrasted, before and after the Application of a didactic sequence for the production of the school debate. This mediation lasted 14 sessions and three dimensions worked: Situation of communication, superstructure and discourse linguistics. The results obtained in terms of the performance of the students allow affirming that the implementation of a didactic sequence of communicative approach, improves the oral production argumentative type debate. Also from qualitative analysis, from reflections in field journals, it was evident the transit of practices anchored in transmission to others more focused on the attention to the needs and interests of students, in the context of interaction and feedback from all participants, a situation that allowed the social value of language to be squatted.

Keywords: language, orality, argumentation, debate, didactic sequence.

Tabla de contenido

1. Presentación.....	10
2. Marco teórico.....	24
2.1 La naturaleza social del lenguaje.....	24
2.2 Lenguaje oral en el ámbito educativo.....	26
2.3 Enfoque comunicativo.....	29
2.4 Argumentación oral.....	31
2.4.1 El debate.....	34
2.5 Lingüística discursiva.....	36
2.6 Secuencia Didáctica.....	38
2.7 Prácticas pedagógicas reflexivas.....	40
3. Marco metodológico.....	45
3.1 Tipo de investigación.....	45
3.2 Diseño de la investigación.....	45
3.3 Población y muestra.....	46
3.4 Formulación de Hipótesis.....	47
3.5 Variables de estudio.....	48
3.5.1 Variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo.....	48
3.5.2 Variable dependiente: producción oral argumentativa.....	50
3.6 Técnicas e instrumentos.....	57

3.7 Procedimiento.....	61
4. Análisis de la información.....	63
4.1 Análisis cuantitativo de la producción oral argumentativa tipo debate.....	63
4.1.1 Prueba de hipótesis.....	64
4.1.2 Análisis de las dimensiones.....	69
4.1.2.1 Situación de comunicación.....	75
4.1.2.2 Superestructura.....	89
4.1.2.3 Lingüística discursiva.....	102
4.2. Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas.....	107
4.2.1 Docente 1.....	108
4.2.1.1. Fase de planeación.....	108
4.2.1.2 Fase de desarrollo.....	110
4.2.1.3. Fase de evaluación.....	112
4.2.2 Docente 2.....	112
4.2.2.1. Fase de planeación.....	113
4.2.2.2. Fase de desarrollo.....	116
4.2.2.3. Fase de evaluación.....	117
5. Conclusiones.....	12020
6. Recomendaciones.....	1266
Referencias bibliográficas.....	1288

8. Anexos.....	1354
----------------	------

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Confrontación de estudiantes del grupo 1.....	74
Ilustración 2. Confrontación de estudiantes del grupo 2.....	74
Ilustración 3. Producción de discurso acordes con los roles. Grupo 1.....	92
Ilustración 4. Cuadro comparativo Grupo 1.....	97
Ilustración 5. Cuadro comparativo Grupo 2.....	97

Índice de gráficas

Gráfica 1. Comparativo Pre-test - Pos-test para ambos grupos.....	66
Gráfica 2. Comparativo general de los niveles de desempeño.....	67
Gráfica 3. Comparativo general de las dimensiones Pre-test vs Pos-test.....	69
Gráfica 4. Comparativo general indicadores situación de comunicación.....	76
Gráfica 5. Comparativo general indicadores superestructura.....	90
Gráfica 6. Comparativo general indicadores lingüística discursiva.....	103

Índice de Tablas

Tabla 1. Caracterización de la muestra por Institución.....	47
Tabla 2. Variable dependiente.....	48
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.....	50
Tabla 4. Niveles de valoración de la producción oral argumentativa.....	58

Tabla 5. Categorías para el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje.....	60
Tabla 6. Fases de la investigación.....	61
Tabla 7. Medidas de tendencia central.....	64

1. Presentación

El lenguaje en tanto herramienta sociocultural, cognitiva y lingüística, es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana, al permitirle al hombre preocuparse por cambiar el contexto en el que se desarrolla y con el cual interactúa. Desde este punto de vista, gracias al lenguaje:

Los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia (tal es el valor que, por ejemplo, poseen los mitos); interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades (así, la ciencia y la tecnología no podrían existir sin el uso de sistemas simbólicos); construir nuevas realidades (¿qué tal los mundos soñados por García Márquez o Julio Verne!); establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres (piénsese, por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia); y expresar sus sentimientos a través de una carta de amor, una pintura o una pieza de teatro. (MEN, 2006, p.1).

Es evidente que el lenguaje como la herramienta más potente para la comunicación y la creación de cultura y sociedades, posibilita creaciones que van desde un mito legendario y arquetípico que se hace perenne a lo largo de la historia de las diferentes generaciones, hasta la edificación de grandes desarrollos políticos, culturales, sociales e impensados descubrimientos científicos, que han caracterizado la evolución del ser humano.

En el ámbito social, en particular, el lenguaje aparece como instrumento necesario para el establecimiento de las relaciones del ser humano con el medio en que se desenvuelve y constituye la base para la realización de multitud de experiencias formativas; por lo tanto, el lenguaje es un hecho social que, como tal, hace posible las interacciones dentro de una comunidad. En este sentido, para Vygotsky (1995), el lenguaje es un hecho cultural ya que se desarrolla desde la interacción, mediante el intercambio y la transmisión de

conocimientos, proceso que es determinante para el desarrollo mental, al permitir la regulación y planificación de la acción.

Ahora bien, la adquisición del lenguaje es un hecho que acontece mediante la participación activa en comunidades de hablantes, que hacen uso del mismo en situaciones reales de comunicación. De hecho, los infantes lo construyen en la medida en que sus cuidadores los involucran en situaciones cotidianas de comunicación, que incluyen gestos, expresiones, sentimientos y acciones que les permiten construirlo de manera contextualizada y global. Sobre este hecho, Bruner (1983) sugiere que el adulto utiliza el lenguaje de manera especial a la hora de interactuar con el niño para que este negocie los procedimientos y significados con los que ha de hacerse entender no solo para la satisfacción efectiva de sus necesidades sino para aprender los caminos de la cultura y también los de su lengua.

Desde las consideraciones anteriores, es claro que el lenguaje es parte indispensable en el desarrollo del ser humano, dado que su adquisición es de vital importancia en la construcción de conocimiento sobre el mundo y la vida misma, y con ello la construcción de la propia identidad para relacionarse de manera propositiva y asertiva con el otro y con lo otro.

Ahora bien, el lenguaje es inicialmente un hecho oral. Incluso, durante mucho tiempo el lenguaje oral constituyó el principal sistema a través del cual los seres humanos lograron expresarse, transmitir sus conocimientos y tradiciones de una generación a otra.

Si bien lo anterior es aceptado por la comunidad académica escolar, que reconoce el valor de la oralidad, pareciera que en este ámbito se tiende a privilegiar la expresión escrita sobre la expresión oral. Al respecto, autores como Wirthner, Martin y Perrenoud (1991), consideran que la enseñanza formal de la lengua oral y su uso en diferentes contextos

comunicativos ha sido relegada a un segundo lugar. Frente a esta situación, y en defensa del valor de la oralidad, Cassany, Luna y Sanz (2003) afirman que: “La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita. No se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación prescindiendo del lenguaje oral” (p.33).

Como enfatizan los autores, la oralidad tiene un poder significativo en la cotidianidad social y específicamente en el contexto escolar, que no puede ser supeditado por la lengua escrita. Sin embargo, ha sido evidente que la escuela privilegia las prácticas escriturales y deja de lado el trabajo sobre la oralidad, al suponer que su desarrollo, que es espontáneo e informal, acontece antes de ingresar a la escolaridad formal.

De hecho, tal como sugieren Calsamiglia y Tusón (2001):

El uso oral que, por ser un modo de realización primaria y universal, podría ser considerado como superior y prioritario, queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito. La institución escolar recoge esta valoración, reproduciendo actitudes y creencias sociales que llevan a extender la noción de que la lengua oral es variada y poco fiable mientras que la lengua escrita canaliza la vida social y cultural y proporciona solidez y definición a la propia lengua. (p. 81).

Desafortunadamente, esta visión se ve reflejada en la escasa formación sobre la enseñanza de la oralidad que se les brinda a los docentes, al igual que en la falta de estrategias y metodologías tendientes a potenciar el desarrollo del lenguaje oral, sobre todo en la educación básica (Marín, 2013; Arias y Tolmos, 2016; Ruíz, 2016; Erazo y Villa, 2016; Abadía y Espinosa, 2017; Alzate, Laiseca y González, 2017). Desde esta situación parece desconocerse que la escuela y los profesores están convocados a asumir un rol acompañante y propositivo, desde los primeros grados, en el fortalecimiento de la oralidad,

con la intencionalidad de incidir en el desarrollo de las competencias comunicativas y la práctica del discurso oral, para que el estudiante construya una voz en su tránsito de persona a ciudadano.

En este sentido, la pedagogía y, en especial, la didáctica de la lengua oral, requieren del manejo especial y un trabajo sistemático e intencional que haga posible la construcción de dicha voz. Desde estas reflexiones es clara la necesidad de llevar a la práctica áulica las adecuaciones curriculares necesarias para promover la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad, haciéndolos extensivos a la argumentación oral desde los primeros grados de escolaridad.

En este marco de ideas, es necesario discutir sobre la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en la escuela, donde poco o nada se generan espacios para la adopción de posiciones, la disertación o debate, cuando según Dolz (1995): “la escuela debería ser el lugar por excelencia de su aprendizaje para permitir el desarrollo de unas capacidades mínimas y la construcción de una base cultural común sobre la argumentación para todos los alumnos” (p.67).

En este contexto, se hace necesario como docentes salir al rescate de la argumentación oral, aspecto que plantea un gran desafío, dado que el sistema educativo en su currículo no le ha dado un énfasis al cultivo del pensamiento crítico y el desarrollo de la argumentación desde la oralidad y la escritura.

Al respecto, Santos (2012) manifiesta que la enseñanza de la argumentación en la escuela es poco estimada en los planes de estudio de lenguaje en los niveles básicos de educación primaria, ya que erradamente se ha pensado que los niños en estas edades solo pueden narrar hechos. En otros términos, se enseña desde el texto escrito sin profundizar la oralidad y sin sus lazos con los modelos de planeación del discurso. En este sentido, los

escolares terminan sus períodos de formación sin haber interpretado cómo funciona en realidad la creación de un texto argumentativo. Ante el panorama descrito, el autor resalta la necesidad, presente en la escuela primaria, de incluir este género como una acción discursiva que surja de situaciones de la vida cotidiana y con la que se promuevan discusiones, desacuerdos o polémicas, para realizar premisas de valor y, de hecho, con las que puedan sustentar, probar o dar razones hacia la demostración de los puntos de vista del interlocutor, también incluir contraargumentos, negociar y ceder en algunos aspectos durante la interacción.

Desde esta óptica, los docentes están llamados a asumir retos para crear ambientes dialogantes, que propicien la construcción de aprendizajes significativos tendientes al desarrollo de competencias argumentativas y comunicativas, en un contexto de formación de seres integrales: amorosos y talentosos, argumentativos y detractores, negociantes y pacificadores, creativos y críticos, analíticos y reflexivos, en el marco de la devolución de la palabra al educando y la escucha intencionada y reflexiva para ambos, estudiantes y maestro.

Posibilitar estas transformaciones en las prácticas de enseñanza, sería, seguramente, el primer paso para la formación de aprendices que logren posicionarse como ciudadanos participativos en los diversos contextos en los que convergen. Ello podría demarcar cambios significativos en los resultados de las pruebas censales en las que regularmente se evalúan las competencias (argumentativas, comprensivas, lógicas y científicas) de los estudiantes de diversos niveles escolares, las cuales, hasta ahora, han evidenciado importantes dificultades en todas las áreas y competencias evaluadas.

Un ejemplo de dichas pruebas son las PISA (de carácter internacional, realizadas cada tres años a los estudiantes de quince años para medir la calidad de la educación en los

países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE-), que, si bien no evalúan la oralidad, sí valoran la competencia argumentativa. Al respecto, es de resaltar que en estas pruebas los estudiantes colombianos obtuvieron unos resultados poco alentadores, puesto que en los años 2012 y 2015 más del 40% de los estudiantes se mantienen en el nivel de desempeño más bajo en PISA (OCDE, 2016).

Los resultados aunados a las situaciones esbozadas, plantean la necesidad urgente de revisar las prácticas educativas vigentes, las cuales difícilmente llevan a alcanzar el nivel de competencia que exige la realidad actual, y que además no han creado las condiciones necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico, el cual es fundamental para asumir posturas y expresarse frente a las situaciones de interés. Al respecto, Zubiría (2013) considera que son muy preocupantes los resultados que obtienen los estudiantes en pruebas internacionales como las pruebas PISA, en las cuales se observó que la mitad de los estudiantes de 15 años en Latinoamérica, y quienes llevan diez años en el sistema escolar, presenta un nivel de comprensión lectora similar al que debería tener los estudiantes que recién ingresan a la escuela básica. Según De Zubiría (2013):

Preguntarse por los nuevos desafíos que deberá enfrentar la educación en las próximas décadas, y pese a lo complejo e incierto de dicho ejercicio resulta indispensable que los maestros asumamos con compromiso la tarea de repensar el sentido y la función de la escuela en la época actual. (p.4)

Pese a las consideraciones del autor, a nivel nacional la situación no es la mejor, pues los resultados obtenidos por los estudiantes los ubican en los niveles más bajos de desempeño.

Ahora, si bien, como se ha mencionado, la oralidad no es sujeto de evaluación en ninguna de estas pruebas (PISA, TIMSS, SABER), es claro que los bajos niveles de desempeño reportados por los estudiantes están estrechamente ligados a las dificultades que

evidencian a la hora de argumentar sus opiniones sobre un texto o fenómeno, evaluar la validez de argumentos, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, entre otras. Seguramente porque las prácticas escolares, en las diversas áreas, poco o nada han favorecido la argumentación ya sea oral o escrita, en los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo, lo cual podría ser una de las explicaciones de esta situación. Lo anterior resalta la necesidad de elaborar e implementar planes y propuestas pedagógicas que propendan por el desarrollo de estas competencias desde los distintos grados de escolaridad.

En este marco, el Ministerio de Educación Nacional, en aras de superar las dificultades esbozadas, ha venido planteando diversos programas que permitan a los educandos acercarse a los textos escritos y convertirse en usuarios activos de la lectura y la escritura. Un ejemplo de ello es el Plan Nacional de Lectura y Escritura (2011), el cual, como política educativa, se ha implementado para mejorar la calidad educativa, fijando metas y propósitos que requieren de buenas prácticas educativas. Así mismo, el Plan Decenal de Educación 2006-2016 fue claro en exponer la importancia del fortalecimiento de la capacidad de análisis, el razonamiento y la argumentación.

Pese a estos esfuerzos, principalmente centrados en las prácticas escriturales y lectoras, en el Centro Educativo La Palma y en la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural de Quinchía, aún se evidencia la hegemonía de la palabra del docente y prácticas centradas en la transcripción de textos, desde los primeros grados escolares, lo que seguramente ha incidido en los bajos niveles de desarrollo de la argumentación, y las competencias comunicativas y discursivas, que repercuten en la vida misma de los estudiantes y en los deficientes resultados que obtienen en las pruebas censales. Así por ejemplo, de los estudiantes de grado quinto solo el 1% se ubica en un nivel avanzado en el área de lenguaje,

el 46% ocupa un nivel satisfactorio, el 39% un nivel mínimo y en el nivel insuficiente un 14%. Los resultados que reflejan las situaciones descritas, encienden una alerta y convocan a un análisis riguroso de las mismas, desde una postura crítica y propositiva, como comunidad educativa, tendiente a revisar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje tanto oral como escrito.

Los resultados anteriores muestran en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de la institución educativa La Palma, que para el año 2017 estuvo en 5,87 puntos porcentuales, en una escala de 1 a 10, lo que refleja un descenso significativo con relación a los años 2015 y 2016 dónde obtuvo 7,66 y 7,73 respectivamente. Una situación similar se detectó en la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural sede Encenillal del municipio de Quinchía, la cual ha demostrado tener variación en los resultados de las pruebas SABER, ya que en el año 2017 obtuvo un puntaje de 7,73, y en el año 2018 un puntaje de 5,87 puntos porcentuales, lo cual evidencia que ambas instituciones han bajado en sus niveles de desempeño en su calidad académica.

Ante las situaciones problemáticas observadas, un tanto desalentadoras, pues los resultados estadísticos no son los mejores, las Instituciones Educativas han implementado una serie de actividades entre las que se incluyen: la evaluación institucional, además de la revisión y ajuste a los planes de aula y de área, tal como lo recomienda el MEN en las estrategias del día “E”. En el caso concreto de la asignatura de lenguaje se diseñaron estrategias metodológicas para fortalecer las prácticas de aula de los docentes con el propósito de mejorar las competencias comunicativas y argumentativas de los estudiantes en la asignatura. Sin embargo, los esfuerzos parecen ser poco significativos para el desarrollo de la oralidad y la argumentación, más aún cuando las mismas no fueron contempladas en la revisión y ajustes de dichos planes.

Lo anterior, hace evidente la necesidad de reestructurar, no solo el currículo escolar y las metodologías, sino también las prácticas de aula del docente, a través de la reflexión diaria de las mismas y la atención a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Justamente porque, respecto a la argumentación, la escuela ha desconocido que los estudiantes requieren formalizarla desde los primeros grados, porque si bien emplean discursos argumentativos en los momentos de socialización con sus interlocutores: en el juego, para pedir permiso, acceder a algo, evitar una sanción, entre otras situaciones, es imperativa su formalización para el uso de un lenguaje oral adecuado al contexto de comunicación y que no parta del sentido común.

Esta situación ha sido deliberada por diversos investigadores, quienes han considerado de suma importancia el desarrollo de la argumentación y la formalización de la enseñanza de la oralidad en el contexto escolar. Un ejemplo de ello, se evidencia en la investigación realizada por Borray y Silva (2016) quienes buscaron promover el fortalecimiento de la competencia argumentativa oral en estudiantes de grado quinto, mediante la lectura de texto narrativo como posibilitador de conocimiento y de pensamiento crítico y reflexivo. Para lograr lo anterior realizaron una secuencia didáctica como ejemplo de estrategia para vincular la lectura de texto narrativo con procesos de pensamiento lógico y crítico que conlleven a la argumentación. A partir de la investigación, los autores constataron que los estudiantes lograron entender la postura del otro, escuchar sus argumentos y comprender que su experiencia es diferente y configura su pensamiento, actitud que se dificulta, debido a que en la escuela el diálogo no es una estrategia habitual y escuchar al otro no forma parte de las prioridades de la vida cotidiana de los estudiantes.

De otra parte, movidos por el interés de hacer una recontextualización crítica de la pedagogía y la didáctica de la lengua, diversos investigadores (Marín, 2013; Arias y

Tolmos, 2016; Ruíz, 2016; Erazo y Villa, 2016; Abadía y Espinosa, 2017; Alzate, Laiseca y González, 2017), realizaron estudios enfocados en la necesidad de sistematizar y analizar la actividad meta verbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de básica primaria. Coincidiendo con las investigaciones de Tiller y Mendoza (2018) e Ibarra y Ospino (2018), quienes obtuvieron resultados importantes a partir del diseño e implementación de secuencias didácticas como una alternativa para el desarrollo del lenguaje oral en los niños y permitió reflexionar sobre la necesidad de generar mecanismos de autorregulación del rol docente, para asignar mayor protagonismo a los estudiantes en las prácticas escolares.

Tal como ha sido reportado en las investigaciones citadas, es necesario implementar propuestas innovadoras, puede ser a través de la secuencia didáctica, para fortalecer la argumentación oral tipo debate. Máxime cuando poco se ha trabajado la oralidad, la argumentación ha sido asignada para los últimos grados del bachillerato y han sido escasos los espacios para la discusión y el debate sobre diversas situaciones en la básica primaria.

En este contexto, y a partir de lo planteado hasta el momento, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en los procesos de producción oral de textos argumentativos tipo debate de los estudiantes de grado 4° y 5° del Centro Educativo La Palma en el municipio de Marsella y la institución educativa Núcleo Escolar Rural del municipio de Quinchía? y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

En atención a estos interrogantes se plantea como objetivo general: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción oral

argumentativa tipo debate, en estudiantes de grado 4º y 5º de las instituciones educativas Centro Educativo La Palma en el municipio de Marsella y Núcleo Escolar Rural del municipio de Quinchía, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

Y como objetivos específicos:

- Identificar el estado inicial de la producción oral argumentativa de los estudiantes de grado 4º y 5º de escuela nueva.
- Diseñar una secuencia didáctica con enfoque comunicativo para la producción oral argumentativa en estudiantes de grado 4º y 5º de escuela nueva.
- Implementar la secuencia didáctica para reflexionar las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la misma.
- Identificar el estado final de la producción oral argumentativa de los estudiantes de grado 4º y 5º después de la implementación de la secuencia didáctica.
- Contrastar los resultados de la prueba inicial y la prueba final (Pre-test y Pos-test) para identificar la transformación en la producción oral argumentativa en los estudiantes de grado 4º y 5º.

Ahora bien, como se ha planteado hasta el momento, la educación actual afronta grandes retos en el mundo globalizado, con grandes e insospechados avances tecnológicos y científicos, en constante cambio, aspectos que convocan al sector educativo y al docente en particular, a estar abierto a los nuevos desafíos que se le presentan a diario por ser uno de los principales actores del desarrollo educativo y social de su comunidad. Por lo tanto, el docente desde esta condición de líder está llamado a asumir el compromiso de construir estrategias pedagógicas y didácticas, que le permitan innovar y dinamizar sus prácticas de aula, lo que redundará en el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este

contexto el docente no puede ser ajeno a lo que sucede en el aula, pues ello debe convertirse en el insumo principal para liderar procesos de investigación que permitan dar respuestas a los diferentes interrogantes que suscita la enseñanza y el aprendizaje.

En este contexto, la investigación que acá se presenta pretende, en primer lugar, que el docente profesionalice su actuar educativo, y en segundo lugar, diseñar una propuesta didáctica que posibilite la superación de las dificultades evidentes en los estudiantes no solo para enfrentar los discursos orales, sino para la toma de postura y argumentación de diversas situaciones en las que se encuentra inmerso.

Así pues, realizar esta investigación es relevante porque permite efectuar una ruptura con las prácticas tradicionales, a partir del diseño de propuestas que tomen en consideración los aprendizajes de los estudiantes. En tal sentido, es valiosa en tanto hace posible la toma de consciencia sobre la práctica y con ello rescatar las prácticas reflexivas en el aula, específicamente aquellas dirigidas a reinventar la enseñanza formal de la oralidad y la argumentación en el nivel de básica primaria, permitiendo mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Así, uno de los principales aportes que se pretende ofrecer a los estudiantes, con los cuales se implementará esta secuencia didáctica, es lograr que en el aula escolar se cambie el paradigma tradicional sobre la argumentación oral, para devolver al docente la escucha y conceder la palabra al estudiante. De manera que tenga la oportunidad real de expresarse y argumentar oralmente tanto en la escuela como en la comunidad.

Este proceso de empoderamiento les permite a los estudiantes reconocer que la producción oral argumentativa va más allá de los procesos de la comunicación y que esta juega un papel principal al incorporar estrategias que les permitan ser sujetos críticos y reflexivos, que valoran la oralidad y asuman postura en la toma de decisiones.

El presente trabajo se estructura en seis capítulos, tal como se describe a continuación:

En el primero (capítulo anterior) se sustentó con antecedentes investigativos, políticos y contextuales el planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los objetivos.

En el segundo capítulo, se presentan las bases conceptuales que dan sustento a la investigación y serán el soporte teórico para el análisis de los resultados del proyecto: aspectos teóricos sobre la naturaleza social del lenguaje, el lenguaje oral en la escuela, el enfoque comunicativo referido al uso del lenguaje en actos de comunicación, la argumentación oral y el debate, la lingüística discursiva, la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas.

En el tercer capítulo se expone la metodología de investigación, que incluye el tipo y diseño de investigación, la población y la muestra, las hipótesis y variables (independiente y dependiente), operacionalización de la variable dependiente, los instrumentos de recolección de la información y el procedimiento.

En el cuarto capítulo se presentan el análisis de los resultados y su contrastación con la teoría, los antecedentes, el bagaje de las investigadoras y la secuencia misma.

En el quinto y sexto capítulo se exponen las conclusiones derivadas de la investigación y se plantean las recomendaciones respectivamente.

2. Marco teórico

El presente capítulo integra las bases teóricas que fundamentan la investigación, tales como: la naturaleza social del lenguaje, el lenguaje oral específicamente en el contexto áulico, el enfoque comunicativo para la enseñanza del lenguaje, la argumentación oral y el debate, la lingüística discursiva, la secuencia didáctica y las prácticas reflexivas.

2.1 La naturaleza social del lenguaje

El hombre en su vida comunitaria, ha creado instrumentos para satisfacer sus necesidades de todo orden. Uno de ellos es el lenguaje, el cual permite a las personas no solo interpretar sino expresar pensamientos, deseos y realidades, además de transmitirlos de generación en generación. Este proceso se hace necesario dentro de cada una de las culturas, dado que hace posible la conservación de la tradición de los pueblos a partir de la oralidad, mediante la transmisión de manifestaciones culturales y saberes ancestrales a las

generaciones más jóvenes, quienes las transforman, amplían y mejoran para atender a las necesidades cambiantes y problemáticas diversas que se presentan en el medio natural y social en el que se desenvuelven.

En concordancia con esta concepción social del lenguaje, se puede ilustrar el papel fundamental que juega el mismo, tanto en el proceso de socialización como en la estructuración de la psiquis de los seres humanos, tal como sugiere Vygotsky (2008) cuando menciona que:

La vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social. La vida material del hombre está "mediatizada" por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está "mediatizada" por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje. (p.8).

Estas reflexiones sustentan la importancia del lenguaje como mediador de la vida social y a la vez, permite explorar más en detalle, la relación entre el pensamiento y el lenguaje. Sobre ello, Vygotsky (1995) ha planteado la existencia de una estrecha relación entre pensamiento y lenguaje, la cual es de gran importancia para el desarrollo del ser humano, ya que hace posible diferenciarse y construir de manera conjunta con el resto de los seres vivos, en la medida que le permite comunicarse y gestar proyectos en común con otros individuos de su comunidad, lo cual es justamente parte de la vida en sociedad.

De hecho, el lenguaje es un elemento central de la vida del ser humano, que le permite relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo, además de ser una herramienta sociocultural que posee una doble función:

El lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social. (MEN, 2006, p.18)

Desde esta doble dimensión, se pone de manifiesto el papel del lenguaje en la construcción y explicitación del pensamiento humano, al permitir crear conocimiento y transformarlo a partir de la experiencia o interacción del sujeto con otros sujetos, con su realidad y su contexto.

Uno de esos contextos es el escolar, en el cual el lenguaje ocupa un lugar importante al ser el principal instrumento que enmarca los procesos de enseñanza y aprendizaje. En reconocimiento de ello y para intentar incidir en el proceso de desarrollo del lenguaje, Cassany, Luna y Sanz (2003), resaltan la necesidad de centrar su enseñanza en sus aspectos funcionales para facilitar que los estudiantes dominen la plurifuncionalidad, específicamente de la lengua. Es necesario entonces, reconocer que todo sujeto aprende desde la interacción constante y el uso que hace de la lengua en situaciones reales de participación y práctica, porque es en estos contextos en los cuales se le atribuye significado y funcionalidad.

Ahora bien, tal como menciona el Ministerio de Educación Nacional (1998):

Dentro de esta concepción, el docente se encontrará en actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de los procesos curriculares. Estará en la tarea de explicitar las variables que entran en juego en las prácticas cotidianas. Por tanto, resulta necesario que esa actitud y ese pensamiento reflexivo operen permanentemente sobre la dinámica del aula. (p.18).

Por lo tanto, el rol del docente en el aula debe estar orientado a propiciar el desarrollo de procesos y competencias cimentadas en la construcción de significados y sentidos sobre el lenguaje, específicamente sobre la oralidad, a partir de contextos reales que le otorguen relevancia y funcionalidad a su aprendizaje. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de explorar un poco más el rol del docente en este proceso, por ello, en el siguiente apartado se aborda el lenguaje oral y algunas orientaciones para su enseñanza en el contexto escolar.

2.2 Lenguaje oral en el ámbito educativo

La conservación de las tradiciones culturales, el desarrollo de las relaciones sociales y actividades de la vida diaria se transmitió de generación en generación inicialmente mediante la oralidad. En efecto, a través de la oralidad el niño organiza la realidad, al hacer suyos los indicadores lingüísticos que corresponden a cada situación comunicativa. De hecho, el mundo que construye se va perfilando como mundo intersubjetivo que comparte con otros, puesto que “con el lenguaje se internalizan esquemas interpretativos y motivacionales que proporcionan programas institucionales para la vida cotidiana” (Berger y Luckman, 1994, p.172). En este sentido, la práctica de la oralidad se enriquece con la co-presencia de los participantes en la situación que tiene como característica la reciprocidad (Jaimes y Rodríguez, 1996). De esta manera se fundamenta la riqueza de este proceso: en el diálogo con el otro, en la negociación de significados, en la creación de un marco de interpretación conjunta que, en suma, han posibilitado la vida en sociedad.

Bajo esta perspectiva, la función primordial del lenguaje, en general, es la de comunicar (Vygotsky, 1995). De acuerdo con esto, el lenguaje oral y el escrito se relacionan de forma muy estrecha, existiendo interdependencia y complementariedad entre uno y otro. Al respecto, Jaimes (2005) menciona:

Aunque son dos modalidades distintas de comunicación, pertenecen a un mismo sistema lingüístico que requieren la misma atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que se pueden trabajar en estrecha interacción, ya que la descripción del lenguaje oral no es posible sin el lenguaje escrito. (p.35).

Lo anterior invita a voltear la mirada a los saberes previos de los niños, pues cuando llegan al contexto escolar traen consigo un bagaje de experiencias con la oralidad altamente significativas para ellos, porque aprendieron a usarla para expresar su pensamiento, sus sentimientos y para construir saberes y subjetividades. De ahí que la oralidad puede describirse como la capacidad de comprender y usar símbolos verbales y no verbales como una conducta comunicativa, una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación (Puyuelo, 2000).

Ahora bien, si se parte del hecho de reconocer que los niños que inician su etapa escolar poseen una competencia lingüística y comunicativa susceptible de ser cualificada, se podría considerar la necesidad de pensar en ciertas condiciones que hagan posible el acceso de estos a nuevas situaciones comunicativas con miras al desarrollo de su capacidad discursiva y cognitiva. El ingreso a la institución escolar se constituye, entonces, en una posibilidad para potenciar la adquisición de la competencia comunicativa oral de los estudiantes (Gutiérrez y Rosas, 2007, p.28). Por consiguiente, se hace imperativo: Reconocer al niño como sujeto participante del evento comunicativo con conocimientos, intereses, inquietudes, dudas y angustias, aceptando que la educación es, fundamentalmente, “foro de la cultura” y “espacio privilegiado” de la “negociación de la significación” (Bruner, 1990).

Desde esta perspectiva, el maestro debe tener presente que el desarrollo del lenguaje involucra la construcción de conocimiento, a través de la interacción diaria, que le

posibilita al estudiante: conversar, negociar significados, construir un discurso ordenado y coherente para un contexto real de comunicación, con unos interlocutores y propósitos claros.

Estas prácticas orales (conversaciones, puntos de vista y argumentaciones) incluidas en las situaciones planteadas por el docente dentro y fuera del aula, permitirán que, de forma progresiva, el habla sea entendida como la herramienta mediante la cual el estudiante podrá “defenderse” oralmente ante un público, sustentando y argumentando, su punto de vista (González, 2011).

En este orden de ideas, Pérez y Roa (2010), afirman que en la interacción diaria situada en el aula, se plantean diferentes reglas para que el discurso oral formal se vaya constituyendo como tal. Esto, porque el lenguaje oral en la escuela demanda de un tiempo determinado y de un compromiso ordenado e intencional, aunque el habla es una circunstancia natural, no se desarrolla naturalmente, sino que implica no solo una enseñanza formal, sino una guía por parte del docente. Trabajar el lenguaje oral en la escuela desde el primer ciclo tiene el fin prioritario de que los niños estén en condiciones para expresarse frente a un grupo, con seguridad, de forma acertada, en respuesta a la situación de comunicación, los interlocutores y el propósito comunicativo. De manera que, abordar el lenguaje oral desde el inicio de la edad escolar, involucra el abrir espacios con el propósito de que los niños edifiquen una voz y puedan aplicarla cada vez de manera más acertada en diversos escenarios tanto en la escuela como en la sociedad.

El lenguaje oral, además, comparte muchos de sus supuestos con los llamados enfoques comunicativos, desde los cuales se desarrollará esta propuesta didáctica, por ello se presenta a continuación dicho enfoque.

2.3 Enfoque comunicativo

La noción de competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), está referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. De este modo, Dell Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socioculturales resultan determinantes en los actos comunicativos (MEN, 1998). De hecho, el enfoque se apoya en el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Respecto a las dos primeras, pertenecientes al plano de lo oral, se pretende que la enseñanza de la lengua, en el ámbito académico, se oriente al desarrollo de la competencia comunicativa a través del tratamiento del lenguaje desde su función real de comunicación, su naturaleza social y contexto histórico. Ello porque, es a partir de esta experiencia que “el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma” (MEN, 1998, p.25).

El objetivo fundamental de estos enfoques no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos orales y escritos mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación; se tienen en cuenta las necesidades lingüísticas y los intereses o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales. (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p.86).

Por lo tanto, la pretensión central es que los estudiantes aprendan el uso real y formalizado de la lengua, desde diversas situaciones reales del habla, en interacciones que propicien el desarrollo de habilidades comunicativas para la vida.

La interacción oral es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción oral, por lo que se retoman los planteamientos de Jolibert y Sraiki (2009), en cuanto a la producción, teniendo en cuenta que la misma es un proceso organizado con el objetivo de construir y desarrollar las competencias que permiten actuar en determinada situación comunicativa, entendida como el conjunto de elementos comunes al enunciador y al destinatario sobre unas condiciones circunstanciales con un propósito y un tema en la producción de un discurso oral (Jolibert, 2002). En dicha situación, se tiene en cuenta el destinatario, del discurso, y su status, el contexto y el propósito por el cual el enunciador hace su producción, el contenido que pretende comunicar, el desafío que implica la producción, es decir, que el discurso sea coherente, pertinente y adecuado; que sea claro lo que pretende comunicar (Jolibert y Sraiki, 2009).

En la anterior situación que enmarca todo acto comunicativo, incluyendo el discurso oral, Jolibert y Sraiki (2009) plantean tener en cuenta:

1. Enunciador: es quien produce el discurso oral asumiendo una posición sobre un tema que debe defender en el curso de la discusión, para lo cual debe poseer conocimientos amplios sobre el tema.
2. Destinatario: Es el público que se intenta convencer con los argumentos, para quienes se deben emplear expresiones y un léxico adecuado.
3. Propósito: Se refiere a la intención que tiene el enunciador con su discurso oral. En el caso de la argumentación oral consiste en convencer a los destinatarios, para que se adhieran a una tesis, a través de la secuencia argumentativa.
4. Contenido: Es el tema o asunto sobre el que se va a argumentar, del cual el enunciador debe poseer conocimientos suficientes.

Así pues, es necesario crear las condiciones para que los estudiantes sean capaces de entablar y sostener diálogos en diferentes escenarios comunicativos y contextos sociales. De esta manera, teniendo presente que el acto comunicativo fortalece el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes para hacer un mejor uso del lenguaje, y con la intención de seguir explorando los elementos que dinamizan la comunicación verbal en la escuela, en el siguiente apartado se analizará la argumentación oral.

2.4 Argumentación oral

La argumentación forma parte del desempeño discursivo del ser humano en contextos de discusión familiar, social, académica, política, entre otras, con la intención de convencer o persuadir a su interlocutor. Al respecto, Calsamiglia y Tusón (1999), comparten la idea de que argumentar es “una forma de discurso que caracteriza la vida pública y privada de los seres humanos, puesto que es una práctica discursiva que surge en respuesta a una función comunicativa orientada siempre hacia el receptor para lograr su adhesión” (p.116).

En este sentido, Perelman (1997) propone:

La argumentación como el objeto de estudio de las técnicas discursivas que provocan la adhesión de las personas a una tesis. Esta adhesión se caracteriza por la evidencia, la cual implica la razón para dirigir nuestra acción e influir en los demás por medio del uso de premisas de hecho y de valor (p.9).

Por lo tanto, en la práctica social y cultural, la argumentación como estrategia discursiva tiene como finalidad generar un efecto en el otro: convencerlo, persuadirlo, disuadirlo. Es así como al producir un discurso argumentativo se ofrecen razones y pruebas de tal manera que otras personas se conviertan en aliadas del punto de vista que se defiende.

Ahora bien, Van Eemeren y Grootendorst (2002) consideran que la argumentación se organiza en torno a opiniones. Así, un argumento va dirigido a una opinión inicial y no a

otros argumentos. Para los autores, esta estrategia discursiva es parte del proceso de comunicación entre individuos o grupos que intercambian opiniones acerca de una opinión distinta. En dicho proceso el propósito es enfrentar y, si se puede, resolver una diferencia de opinión, explorando la justificación de puntos de vista opuestos.

En el marco de este proceso, según Weston (1994), la argumentación presenta su propia estructura. En el caso concreto del presente estudio, se asume la postura de Van Eemeren y Grootendorst (2002), quienes presentan un modelo para abordar la discusión crítica, conformado por un conjunto de etapas que los interlocutores deben atravesar exitosamente para resolver una disputa, entendida esta como un problema que debe ser solucionado en beneficio de ambas partes.

Además, se debe tener en cuenta que para llevar a cabo esta discusión crítica es preciso atender a una serie de reglas que no deben ser transgredidas, ya que de ocurrir esto, se caería en una serie de violaciones conocidas tradicionalmente con el nombre de falacias (Van Eemeren, Grootendorst y Henkemans, 2006).

Según Van Eemeren y Grootendorst (2002) la resolución de un tema de disputa o una discusión crítica pasa idealmente, por cuatro fases o etapas diferentes:

1. Etapa de Confrontación. En esta etapa se establece que existe tema disputa. Un punto de vista se presenta y es puesto en duda.
2. Etapa de Apertura. En la cual se toma la decisión de intentar resolver la disputa por medio de una discusión argumentativa reglamentada. Una parte toma el rol de protagonista, lo que significa que está preparada para defender su punto de vista por medio de la argumentación. La otra parte toma el rol de antagonista, lo que significa que está preparada para desafiar sistemáticamente al protagonista a defender su

punto de vista. Ambas partes deben ponerse de acuerdo sobre los puntos de partida y las reglas de la discusión.

3. Etapa de Argumentación. En esta etapa el protagonista defiende su punto de vista y el antagonista, si tiene más dudas, requiere de él más argumentación. Debido a su rol fundamental en la resolución de la disputa, esta etapa es considerada a veces como la "verdadera" discusión.
4. Etapa de Clausura. Aquí se establece si la disputa ha sido o no resuelta, considerando si el punto de vista o la duda referente al punto de vista, han sido retirados. Si lo que se ha retirado es el punto de vista, la disputa ha sido resuelta en favor del antagonista; si lo que se ha retirado es la duda, la disputa ha quedado resuelta en favor del protagonista. En el caso de que sea el protagonista el que retira su punto de vista, puede ser que adopte un punto de vista opuesto a su punto de vista original. En el caso de que sea el antagonista el que retira su duda, debe aceptar el punto de vista del protagonista. Una vez que han resuelto la disputa, siempre es posible que los participantes se embarquen en una nueva discusión, en la cual los roles de los participantes pueden intercambiarse.

Desde esta perspectiva se considera que la argumentación debe ser un género de relevancia en la escuela, lo que hace necesario que desde las prácticas educativas se construyan las condiciones para la vida social, la participación y la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia: el debate sobre puntos de vista diversos.

En este apartado, se han explorado la argumentación y la discusión crítica con sus diversas etapas, por ello, se profundizará sobre el debate en el siguiente apartado, dada su relevancia en la enseñanza y aprendizaje de la argumentación oral y en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

2.4.1 El debate.

El debate como tipología discursiva argumentativa está presente en diversos aspectos de la comunicación que se vivencian en la cotidianidad de la comunidad, tales como discusiones, disputas o controversias acerca de diferentes tópicos que se suceden a diario entre familias, amigos, vecinos, grupos de estudiantes, compañeros de trabajo, entre otros. De hecho, el debate es una situación que nace de una controversia acerca de un tópico, en el cual los enunciadores adoptan una posición sobre el mismo e intentan convencer al destinatario a partir de los argumentos (Dolz y Pasquier, 1996). Al respecto, Plantin (2004) establece que “la decisión legítima no es la mejor argumentada, es la decisión que sale victoriosa del proceso del debate” (p. 124); en este sentido, la interacción en el debate está orientada hacia la persuasión del interlocutor partiendo del punto de vista del orador.

En este contexto, el debate escolar es definido por Sabatini (1990) como una “discusión” en forma de diálogo que se realiza a partir de un tema o argumento, sobre hechos que son muy importantes para los interlocutores; su objetivo es convencer a los oyentes de sus propias ideas.

Una discusión se convierte en “debate” cuando tiene carácter público y es regulada por un moderador. Puede ser en mesa redonda, cuando los participantes se colocan en círculo sencillo o doble teniendo como referente al moderador. Las funciones de los participantes en un debate deben ser claramente diferenciadas:

Funciones del moderador: ilustrar brevemente el tema sobre el cual se debatirá haciendo énfasis en la importancia que este tiene para los participantes. Para Sabatini (1990) su función es atender a las solicitudes de participación de los integrantes del grupo, conceder la palabra en el orden de solicitud, fijar los tiempos de participación, centrar el tema si

hubiera divagaciones, resumir la información dada si es necesario y enunciar una conclusión general.

Funciones de los participantes: participar oralmente en el debate partiendo de los temas y conceptos, que están siendo expuestos por los demás compañeros, aportar interpretaciones o propuestas coherentes y específicas, y no divagar en apreciaciones generales, ni en aquellas ya exhibidas (Magos, 2006).

En síntesis, es evidente la potencia del debate para enseñar a estructurar el discurso oral, al posibilitar el desarrollo de las habilidades no solo de tipo comunicativo, sino también de tipo cognitivo y social, lo que permite al estudiante aplicar este saber a su contexto social. En esta línea, se puede concluir que: “la práctica del debate en clase es la mejor preparación para la vida democrática ya que allí se aprende a ejercer y recibir la interacción afectivo-social, practicada en un clima de respeto y cordialidad” (De Luca, 1983, p.73).

Para concluir, dado que el debate posee un gran valor como género discursivo por ser un mediador para el desarrollo de la argumentación y una de las principales habilidades requeridas tanto en la vida social como laboral adulta, su enseñanza se debe estructurar desde los primeros grados de escolaridad para que los estudiantes desarrollen paulatinamente no solo habilidades del pensamiento crítico, sino comunicativas. Por ello, en el siguiente apartado se explora sobre las estructuras discursivas particulares que potencian el desarrollo de la argumentación oral, en este caso la lingüística discursiva.

2.5 Lingüística discursiva

La lingüística discursiva hace referencia al conocimiento y al uso del registro del lenguaje, el cual le otorga significación al discurso oral convencional (Vilà, 2011). Para el caso de la presente investigación, hace alusión a la estructura lógico-argumentativa verbal y no verbal del género discursivo oral, que integra elementos como:

1. Progresión temática: Es el mecanismo que organiza la información presentada de manera progresiva, añadiendo información nueva a la ya conocida, realizando un seguimiento del mismo eje temático durante el desarrollo de la producción oral (Jolibert, y Sraiki, 2009).
2. Paralingüística oral: Elementos no verbales que acompañan a la comunicación oral y que constituyen señales e indicios que transmiten información adicional, dan significado e intención al mensaje, tales como la entonación (tonos o matices de voz para remarcar, afirmar, o aclarar), los gestos y la expresión corporal (Vilà, 2011).
3. Registro del lenguaje: Se relaciona con la selección ágil del vocabulario (conectores argumentativos) y el uso de las estructuras morfosintácticas (inicio o cierre de las frases, el orden sintáctico y la concordancia, que la inmediatez de la oralidad exige) (Vilà, 2011).
4. Aspectos psicológicos: Son factores vinculados a la personalidad del enunciador y que intervienen en la relevancia de la oralidad pública y se relacionan con el control de las emociones, la tensión y el respeto del turno conversacional (Vilà, 2011).

Así pues, el debate, como género discursivo oral se compone de elementos prosódicos (articulación, pronunciación, entonación, proyección, ritmo y pausas de la voz), agilidad en la selección del vocabulario, así como, coherencia y cohesión en el discurso.

Resumiendo, en este apartado se exploraron los diferentes recursos lingüísticos y discursivos que integran y nutren la argumentación oral en los estudiantes, aspecto que se quiere hacer posible con la implementación de estrategias didácticas que permita su enseñanza en el aula. Por lo tanto, en el siguiente apartado se abordará la secuencia didáctica, desde los preceptos teóricos de Camps (2003), dadas las ventajas que ofrece su

diseño y aplicación para el trabajo intencionado, sistemático y a profundidad de diversos géneros discursivos, en este caso la argumentación oral tipo debate.

2.6 Secuencia didáctica

Uno de los retos que tiene el proceso educativo es crear estrategias didácticas que ayuden a los estudiantes a adentrarse en el proceso de aprendizaje de la argumentación oral. Una estrategia viable, que surge como una alternativa para apoyar el trabajo pedagógico del docente es la elaboración de una secuencia didáctica.

La secuencia didáctica, es entendida como un conjunto de acciones deliberadamente organizadas y estructuradas por el maestro de acuerdo con unas metas de aprendizaje y con unos principios pedagógicos claramente definidos (Camps, 2003).

Para la autora, la secuencia didáctica tiene una intención clara y una articulación de sus elementos, lo que puede incidir en el cumplimiento de los objetivos propuestos, entre los cuales se destaca la innovación y las transformaciones que los docentes necesitan para dinamizar sus prácticas de aula en la enseñanza de la lengua, ya sea en su expresión oral o escrita.

De hecho, la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza en la que se diseñan tareas con unos propósitos articulados para el cumplimiento de los objetivos planteados. En este sentido, la didáctica es la que explica los procesos de enseñanza para proponer su realización, consecuente con las finalidades educativas, sin dejar de lado el contexto o espacio sociocultural en el que se desenvuelve el estudiante durante el proceso aprendizaje (Contreras, 1990).

Es así como la secuencia didáctica se convierte en una estrategia potente para la enseñanza y aprendizaje de los diferentes géneros discursivos y tipologías textuales, de las cuales no se escapa la argumentación oral- tipo debate, toda vez que permite a través de la

reflexión individual y colectiva y de los saberes, intereses y necesidades de los estudiantes, como punto de partida de las intervenciones, para potenciar la toma y defensa de posturas desde la argumentación oral.

En este marco, Camps (2003) propone que en la secuencia didáctica se desarrollen las fases de preparación, ejecución y evaluación, de las cuales, para los fines pertinentes de la presente investigación se han tomado algunos elementos a saber:

1. Fase de presentación: es el momento en el que se exponen las características del proyecto que se llevará a cabo, estableciendo los nuevos conocimientos que se han de adquirir, los contenidos, el tipo de texto, entre otros. Adicionalmente, se formulan y socializan los objetivos y contenidos, se realiza la selección y análisis de dispositivos didácticos, al igual que, la planificación de las actividades a realizar y la elaboración del contrato didáctico. En esta fase se realiza un proceso de motivación tratando de despertar en los estudiantes el interés por aprender.
2. Fase de ejecución: en esta fase de la secuencia, mediante la planeación de varias sesiones de intervención, que varían según el tipo de secuencia, los estudiantes bajo la guía del docente ejecutan las tareas y actividades para la consecución del objetivo de aprendizaje propuesto. En esta fase existe una continua interacción entre el docente y los estudiantes, teniendo como medio la oralidad.
3. Fase de evaluación: se realiza un seguimiento continuo de las tareas realizadas y de los avances obtenidos de forma sistemática en las diferentes actividades, para ello, desde el inicio de la secuencia, se lleva a cabo un proceso evaluativo de los logros y aprendizajes alcanzados por parte de los estudiantes, partiendo de criterios de coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación de cada una de las sesiones

propuestas. Es necesario resaltar que la evaluación se realiza durante todas las fases de la implementación de la secuencia.

En síntesis, la secuencia didáctica se configura en una herramienta potente para la estructuración y articulación de las intervenciones del aula, encaminadas a la consecución de una meta, que por sus mismas características implica la reflexión, planificación y evaluación constante del docente y los mismos estudiantes, para tomar decisiones y realizar ajustes respecto al proceso mismo.

En consecuencia con lo anterior, en el siguiente apartado se describen las prácticas reflexivas, ahondando en la necesidad de la formación integral del maestro, que incluye un proceso continuo y permanente de autoobservación, autocrítica y reflexión, para afrontar con éxito su quehacer docente.

2.7 Prácticas pedagógicas reflexivas

Las prácticas reflexivas conllevan a tener una concepción amplia acerca de los diferentes saberes que se implementan en los espacios educativos, ya que en la actividad docente no predomina exclusivamente el conocimiento, se requiere también de un proceso de reflexión crítica en el cual se gestan los cambios y en el que precisamente se espera que aflore el perfeccionamiento y la maestría del quehacer docente.

Lo anterior implica una reflexión permanente, intrínseca a la práctica de enseñanza, y en diferentes momentos de la misma: antes, durante y después, de manera que se configure la práctica como una actividad investigativa en sí misma y como base para la construcción de conocimiento pedagógico y didáctico. En este marco, según Perrenoud (2007)

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente

independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. (p. 12-13)

De acuerdo con el autor, el docente debe convertirse en practicante reflexivo, que interiorice esta práctica haciendo de la misma una constante que se constituya en su impronta personal y profesional. Esta nueva actitud hacia el quehacer docente, le brinda herramientas no solo cognitivas sino también psicoafectivas para hacer frente a los desafíos que le plantea la carrera docente.

Esta actitud de cambio que genera la constante reflexión sobre la acción, convoca al docente a salir del inmovilismo que le produce el temor a salir de la zona de comodidad y lo motiva para aprender del mismo proceso de autoevaluación personal, profesional y social.

Es aquí donde las prácticas reflexivas conllevan al docente a sintonizarse con una actitud permanente de cambio y crecimiento personal, familiar, profesional, para crear un entorno de mejoramiento, autocomprensión, y profesionalización del oficio de enseñar, además de crear nuevos esquemas mentales, que le posibilitará generar prácticas innovadoras y así anticipar futuras respuestas de acuerdo a los nuevos aprendizajes derivados de la autoevaluación y la observación continua sobre las prácticas de aula, tal como lo plantea el autor mencionado.

En síntesis, el habitus se considera como “lo que se puede hacer, cómo hacerlo y cuál sería la mejor táctica para realizarlo” (Perrenoud, 2007, p.29), lo que implica que siempre que el docente reflexione de manera consciente sobre sus prácticas pedagógicas, estará en mejores condiciones de realizar sus experiencias futuras, dado que logra hacer de su mismo quehacer cotidiano un instrumento de reflexión, que le dará una nueva visión sobre cómo direccionar sus habilidades y conductas. Posibilitándole desde este proceso de acción-

reflexión-nueva acción- reflexión [...], ir creciendo como docente, al aprender permanentemente de su propia experiencia y renovar sus prácticas a conciencia, haciendo del proceso de ser maestro una experiencia enriquecedora y fructífera.

Continuando con este nuevo paradigma sobre la formación del docente, Schön (1992), afirma que la preparación de los profesionales que desarrollan actividades prácticas “debería centrarse en potencializar su capacidad para la reflexión-acción, es decir, el aprendizaje de la acción, el desarrollo de la actividad para la evolución permanente y la resolución de problemas” (p. 36)

Para llegar a este punto se hace necesario la integración de la teoría y la práctica, o sea, experiencia y conocimiento, inclusión que, además, exige del docente el conocimiento profundo de la comunidad educativa en la que se encuentra inmerso, dado que la actividad docente no se da en abstracto, sino que esta articula a un contexto que le da soporte o la valida.

En relación con lo expresado, según Cornejo y Fuentealba (2008) “El desarrollo profesional del profesorado incluye, entonces, el de su formación inicial y permanente, como un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y de la función docente” (p.18). Lo anterior implica que, a lo largo del ejercicio de la carrera profesional docente, se han de producir cambios perfectivos, que cualifiquen proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, es clave la necesidad de realizar una reflexión y una autocrítica constante sobre el quehacer docente, para mejorar día a día las prácticas pedagógicas. En este sentido, Cornejo y Fuentealba (2008) plantean:

La reflexión, implica analizar lo que se hace y por qué se hacen explícitas las representaciones y marcos de referencia, que dotan de sentido nuestro quehacer, lo que nos permite generar alternativas de acción cuando nos

damos cuenta de que estamos frente a un conflicto cognitivo, a un quiebre o episodio crítico que rompe con nuestra armonía (afectiva, cognitiva o procedimental) (p.18).

Ello incluye la capacidad de planificar y retroalimentar las prácticas pedagógicas en las que todos los actores combinan estrategias que los lleven a una diaria reconstrucción de su papel dentro del arte de enseñar, además de asumir una reflexión permanente sobre la labor docente.

Por lo tanto, la reflexión crítica llevará al docente a un punto de convergencia sobre la calidad de los conocimientos adquiridos, puesto que ellos estarán lo suficientemente internalizados como para establecer diálogos de saberes entre estos y sus propias experiencias, pudiéndose constituir una teoría que pueda ser verbalizada, de tal manera, que con ella se pueda explicar y comunicar de forma clara, parte de la inmensa realidad que enmarca el proceso educativo.

Así, el aprendizaje resultante de dicha reflexión sobre la práctica, propicia un proceso continuo de cambio, surgido desde la discusión intelectual entre los contenidos, procedimientos, organización social, actitudes y sujetos involucrados. Esta actividad está muy ligada a lo cognitivo y lo afectivo y se relaciona, directamente, con el proceso de transformación de los objetos de conocimiento (Schön, 1992).

Se entiende así, que el profesor ejecuta su práctica en un contexto social específico: la institución escolar y el aula, las cuales precisan un campo de interacciones sociales complejas, en las que docentes y alumnos no sólo acogen conocimientos provenientes de las esferas de actividad científica, sino que participan de forma activa en la organización de la situación educativa y, en esta medida, intervienen tanto en las interacciones y relaciones que allí se establecen, como en la forma de conocimiento que se edifica. Se trata, en este

sentido, del desarrollo de una práctica analítica que, conceptualizada como “reflexiva”, establece la base sobre la cual se fundan la acción y práctica reflexiva como estrategias de desarrollo profesional (Perrenoud, 2007). El saber analizar entonces, según Altet (1996), es una condición necesaria, pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un habitus específicos.

El reto, entonces, consiste en crear actitudes, prácticas del saber hacer, metodologías y posturas reflexivas; crear los lugares para el análisis de la práctica y de las aportaciones y reflexión sobre las diferentes maneras de pensar, decidir, comunicar y reaccionar en clase; así como pensar los miedos y las emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y de la identidad.

Para concluir, las prácticas reflexivas posibilitan a los docentes transformar sus habilidades pedagógicas, al generar en ellos un proceso de cambio y crecimiento personal, familiar y profesional. De igual manera, le permiten al educador potencializar su capacidad para reflexionar permanentemente sobre las mismas y aprender de sus aciertos y de sus errores, lo que le ayudará a resignificar su quehacer educativo, mejorar e innovar sus prácticas pedagógicas, aspecto que repercutirá en la calidad de la educación de sus educandos y en el desarrollo integral de los mismos.

3. Marco metodológico

En este capítulo el lector encontrará el tipo y diseño de investigación, la población y la muestra, las hipótesis y variables (independiente y dependiente), los instrumentos de recolección de la información y el procedimiento.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cuantitativo en el cual, según Imbernón (2002) “el investigador manipula deliberadamente las variables [...] siempre se produce una provocación del fenómeno por parte del investigador con la finalidad de observarlo y medirlo” (p.101) además agrega el autor que “...lo importante es la experiencia sensible, lo empírico que se puede manipular e intentar buscar las causas de los efectos para una posible generalización o replicación” (p.101). En este caso, se pretende determinar la incidencia de la Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo, en la producción de la argumentación oral de los estudiantes de grados cuarto y quinto, de las Institución Educativa La Palma en Marsella y Núcleo Escolar Rural en Quinchía.

De manera complementaria se realiza un estudio cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras durante la implementación de la secuencia didáctica.

3.2 Diseño de la investigación

En la presente investigación, se opta por un diseño cuasi-experimental. Se denominan cuasiexperimentales porque, en términos de Bisquerra (2009): “aun cuando no son verdaderos experimentos, proporcionan un control razonable sobre la mayor parte de las fuentes de invalidez y son más sólidos que los diseños preexperimentales” (p.188). De igual manera se emplea un diseño intra-grupo de tipo Pre-test y Post-test, en el cual, según el autor: “El investigador usa, sin alterarlos, grupos de sujetos ya establecidos” (p.188), a

quienes aplica dos pruebas en dos momentos diferentes, antes de iniciar la secuencia didáctica (Pre-test) y al finalizarla (Pos-test), para determinar su incidencia en la argumentación oral de los estudiantes.

3.3 Población y muestra

La población la conforman los estudiantes de los grados 4º y 5º de las instituciones educativas oficiales bajo el modelo de escuela nueva de los Municipios de Marsella y Quinchía Risaralda.

La muestra seleccionada la constituyen en total 10 estudiantes de grados 4º y 5º de dos instituciones rurales de los municipios de Marsella y Quinchía, del departamento de Risaralda; 4 estudiantes corresponden al Centro Educativo La Palma sede Mangabonita, del municipio de Marsella y 6 correspondientes a la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural sede Encenillal, del municipio de Quinchía. Estas sedes se caracterizan por estar orientadas bajo el modelo de escuela nueva y son los lugares de trabajo de las docentes investigadoras, quienes realizan la intervención de la secuencia didáctica y reflexionan sobre sus propias prácticas de enseñanza.

Esta muestra seleccionada está conformada por una población mestiza, por niños víctimas de la violencia, provenientes de familias de estrato bajo, que tienen su sustento en actividades agrícolas, como la recolección de café y el cultivo de plátano, situación que genera una búsqueda constante de oportunidades en otros sectores, por lo que la población educativa es flotante. Con un total de diez (10) estudiantes, seis (6) hombres y cuatro (4) mujeres con edades comprendidas entre los 9 y 12 años.

En la siguiente tabla se resume la caracterización de la muestra seleccionada para el desarrollo de la investigación.

Tabla 1. *Caracterización de la muestra por Institución.*

Institución	Grado	Estudiante	Rangos de edad (años)	Género	
				Femenin	Masculino
La Palma		s		o	
	4°	3	9-11	2	1
	5°	1	10	1	0
Núcleo escolar	5°	6	10-11	1	5

Fuente: elaboración propia.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de la muestra fueron los siguientes:

- Estar matriculados en las respectivas instituciones educativas.
- Asistir a las sesiones de valoración inicial Pre-test y final Pos-test.
- Presenciar el 80% de las sesiones de la secuencia didáctica.
- Participar voluntariamente habiendo realizado la notificación expresa en el consentimiento informado. (Ver anexo A)

3.4 Formulación de Hipótesis

La presente investigación presenta dos tipos de hipótesis:

Hipótesis de trabajo H_1 : La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la producción oral argumentativa, tipo debate, en estudiantes de grado 4° y 5° de las instituciones educativas La Palma en el municipio de Marsella y Núcleo Escolar Rural del municipio de Quinchía.

Hipótesis de nulidad H_0 : La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejora la producción oral argumentativa, tipo debate, en estudiantes de grado 4° y 5° de las instituciones educativas La Palma en el municipio de Marsella y Núcleo Escolar Rural del municipio de Quinchía.

3.5 Variables de estudio

En esta investigación se establecieron dos variables: una independiente (Secuencia didáctica) y otra independiente (Producción oral argumentativa tipo debate).

3.5.1 Variable independiente: secuencia didáctica de enfoque comunicativo.

La variable independiente está constituida por la secuencia didáctica, (Ver anexo B) la que es entendida como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, que se organizan para alcanzar el aprendizaje”, y se desarrollan en tres fases: fase de preparación, de ejecución y de evaluación (Camps, 2003).

Tabla 2. *Variable independiente.*

Secuencia Didáctica de Enfoque comunicativo para la producción oral tipo debate	
Dimensiones	Indicadores
Fase de Preparación	- Selección de objetivos y contenidos
Momento en el que se deciden las características del proyecto que se llevará a cabo (Camps, 2003), precisando los nuevos conocimientos que se han de adquirir, los contenidos, el tipo de texto, entre otros.	- Selección y análisis de dispositivos didácticos - Planificación de las actividades a realizar. - Realización del contrato didáctico (Acuerdos entre docentes y estudiantes). - Socialización del objetivo de la secuencia didáctica. - Presentación de la secuencia didáctica y generación del contexto motivacional. - Contrato didáctico: presentación y puesta en común del proyecto para acordar responsabilidades entre las partes.
Fase de Ejecución	- Indagación de los saberes previos sobre el debate.
En esta fase se	- Análisis de audiovisuales y textos expertos para la

desarrollan las actividades planeadas para alcanzar los objetivos propuestos en la secuencia didáctica.	<p>identificación de argumentos, situación de comunicación y la lingüística discursiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de diferentes tipologías textuales para identificar el género argumentativo. - -Juego de roles y dramatizaciones para el desarrollo del discurso oral argumentativo. - -Presentación de un debate experto para la identificación y análisis de la superestructura del debate. - Actividades de expresión corporal. - Desarrollo de actividades de retroalimentación grupal y con la docente.
Fase de Evaluación	- Seguimiento evaluativo de los procesos de la producción
Se realiza un análisis continuo de las tareas realizadas y de los avances obtenidos de forma continua en las diferentes actividades en la interacción entre el profesor y los alumnos.	<p>oral argumentativa de los estudiantes a través de la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rejilla para evaluar las dramatizaciones. - Rejilla para identificar las características de un texto argumentativo, narrativo y expositivo. - Video de varias versiones del debate. - Metacognición en el cierre de las sesiones, con conclusiones y retroalimentación con el docente.

Fuente: elaboración propia.

3.5.2 Variable dependiente: producción oral argumentativa.

Producción argumentativa: producir un discurso argumentativo es ofrecer razones y pruebas de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas. (Weston, 1994)

Producción oral tipo debate: Con respecto al debate Van Eemeren (2006) enfoca la argumentación con un medio para resolver una disputa (debate) entre dos partes, entendida esta como un problema que debe ser solucionado, en beneficio de ambas.

En este sentido, el debate es una situación que nace de una controversia acerca de un tema, en la que los enunciadores adoptan una posición sobre el mismo e intenta convencer al destinatario a través de los argumentos (Dolz y Pasquier, 1996).

Tabla 3. *Operacionalización de la variable dependiente.*

Dimensiones	Indicadores	Índices		
		Alto (3)	Medio (2)	Bajo (1)
Situación de comunicación Es el conjunto de elementos comunes al enunciador y al destinatario sobre unas condiciones circunstanciales con un propósito y un tema en la producción de un discurso oral (Jolibert, 2002).	Enunciador	El enunciador	El enunciador	El enunciador
	Es quien produce el discurso oral	asume la posición de un orador	asume la posición de un orador experto	no asume un papel
	asumiendo una posición sobre un tema	persuasivo,	en el tema,	persuasivo, ni evidencia
	que debe defender en el curso de la discusión,	experto en el tema y que trata	pero que no pretende	conocimiento s del tema.
	para lo cual debe poseer conocimientos	de convencer acerca de su punto de vista.	convencer o persuadir al destinatario.	
	amplios sobre el tema y poder de persuasión y de convencimiento.			
	Destinatario	El enunciador	El enunciador	El enunciador
	Es el público a quien se dirige el discurso oral y que se intenta	utiliza, en sus argumentos, expresiones y un	utiliza, en sus argumentos, un léxico	no utiliza en sus argumentos,

convencer con los argumentos, para quienes se deben emplear expresiones comprensibles y un léxico adecuado.	léxico adecuado para los destinatarios.	adecuado, pero no expresiones comprensibles ni un léxico adecuado para los destinatarios o viceversa.	expresiones comprensibles ni un léxico adecuado para el tipo de destinatarios.
Propósito	El discurso oral	El discurso oral	El discurso
Se refiere a la intención que tiene el enunciador con su discurso oral. Para el debate consiste en convencer a los destinatarios que se adhieran a una tesis, a través de la secuencia argumentativa.	cumple con el propósito de convencer a los destinatarios para que se adhieran a su tesis o punto de vista.	se evidencia la intencionalidad de convencer o persuadir al destinatario para que se adhiera a su punto de vista, pero este no cumple con dicho propósito.	oral no logra el propósito de convencer y adherir a los destinatarios a su tesis o punto de vista.
Contenido	El discurso	El discurso	El discurso
Es el tema o asunto sobre el que se va a	argumentativo gira en torno al	argumentativo sólo se	argumentativo no se relaciona

	tratar en el debate, para el caso se trata del tema dado en la consigna.	tema dado en la consigna.	evidencia en algunos de los apartados del tema dado en la consigna.	con el tema dado en la consigna.
Superestructura	Etapas de	En el discurso	En el discurso	En el discurso
Es un conjunto de etapas para resolver una disputa, entendida esta como un problema que debe ser solucionado en beneficio de ambas partes (Van Eemeren, 2006)	confrontación Es la etapa inicial en la que se establece que existe una disputa y se contextualiza al auditorio sobre el tema por debatir el cual es puesto en duda.	oral se evidencia la contextualización o introducción del tema objeto de debate.	oral se evidencia una contextualización e introducción, la cual no se relaciona con el tema del debate.	oral no se evidencia contextualización o introducción del tema objeto de debate.
	Etapas de	En el discurso	En el discurso	En el discurso
	apertura Una parte toma el rol de protagonista y el otro de antagonista, quienes exponen sus puntos de vista (tesis) por defender a través de la argumentación.	oral se expresa claramente la opinión o tesis a defender, de manera concreta y definida.	oral se expresa de manera confusa la opinión o tesis a defender.	oral no se expresa la opinión a defender.
	Etapas de	En el discurso	En el discurso	En el discurso
	argumentación	oral se	oral se	oral no se

	El protagonista defiende su punto de vista, con argumentos y el antagonista refuta a su oponente o defiende su tesis con argumentos.	evidencian cinco o más argumentos válidos y pertinentes para defender la opinión y refutar los argumentos de la parte contraria.	evidencian tres argumentos, los que no son suficientes para defender la opinión y refutar los argumentos de la parte contraria.	evidencian argumentos para defender la opinión y refutar los argumentos de la parte contraria.
	Etapas de clausura	En el discurso oral se evidencia el cierre del debate mediante la adherencia al punto de vista o toma de decisión a favor de uno de los debatientes.	En el discurso oral se evidencia un cierre, pero este no conduce a la toma de decisión a favor de uno de los debatientes.	En el discurso oral no se evidencia el cierre del debate.
Lingüística discursiva	Progresión temática	El enunciador sostiene un progreso del mismo eje	El enunciador solo conserva en algunas intervenciones	El enunciador no sigue el mismo eje temático
	Hace referencia al conocimiento y el	organiza el desarrollo de la información		

uso que se le da al	presentada de manera	temático durante	del discurso	durante todo
uso del registro del	progresiva, añadiendo	todo el	argumentativo	el desarrollo
lenguaje, el cual le	información nueva a la	desarrollo del	oral, el mismo	del discurso
otorgar	ya conocida, realizando	discurso	eje temático de	argumentativ
significación al	un seguimiento del	argumentativo	manera	o oral.
discurso oral	mismo eje temático	oral.	progresiva y	
convencional	durante el desarrollo		coherente.	
(Vilà i	(Jolibert y Sraiki,			
Santasusana,	2009).			
2011). Para el caso	Paralingüística oral	El enunciador	El enunciador	El enunciador
a la estructura	Elementos no verbales	utiliza diferentes	utiliza	no utiliza una
lógico-	que acompañan a la	tonos de voz	diferentes	entonación
argumentativa	comunicación oral y	para remarcar,	tonos de voz	adecuada, ni
verbal y no verbal	que constituyen señales	afirmar o aclarar	para remarcar,	matiza sus
del género	e indicios que	y los acompaña	afirmar, o	expresiones
discursivo tipo	transmiten información	de gesticulación	aclarar los	corporales de
debate.	adicional, dan	y expresión	argumentos,	acuerdo a su
	significado e intención	corporal acordes	pero no los	mensaje e
	al mensaje, tales como	al mensaje y a su	acompaña de	intención.
	la entonación (tonos o	intención.	manera	
	matices de voz para		coherente con	
	remarcar, afirmar, o		la gesticulación	
	aclarar), los gestos y la		y expresión	
	expresión corporal.		corporal,	

		acordes al	
		mensaje y a su	
		intención.	
Registro del lenguaje	El enunciador	El enunciador	El enunciador
Se relaciona con la	selecciona de	selecciona de	no selecciona
selección ágil del	manera ágil el	manera ágil el	de manera
vocabulario (conectores	vocabulario y	vocabulario,	ágil el
argumentativos) y el	hace uso	pero no utiliza	vocabulario,
uso de las estructuras	adecuado de las	adecuadamente	ni hace uso
morfosintácticas (inicio	estructuras	las estructuras	adecuado de
o cierre de las frases, el	morfosintácticas	morfosintáctica	las estructuras
orden sintáctico y la	en el discurso	s en el discurso	morfosintácti
concordancia), que la	oral.	oral o	cas en el
inmediatez de la		viceversa.	discurso oral.
oralidad exige.			

Aspectos psicológicos	El enunciador	El enunciador	El enunciador
Son factores vinculados a la personalidad del enunciador y que intervienen en la relevancia de la oralidad pública y se relacionan con el control de las emociones, la tensión y el respeto del turno conversacional.	El enunciador controla sus emociones y respeta el turno conversacional en el discurso argumentativo oral.	El enunciador controla sus emociones, o bien, no respeta el turno conversacional en el discurso argumentativo oral.	El enunciador no controla sus emociones, ni respeta el turno conversacional en el discurso argumentativo o oral.

Fuente: elaboración propia.

3.6 Técnicas e instrumentos

El instrumento rejilla de valoración de la argumentación oral (Ver Anexo C) fue elaborado por las profesoras investigadoras, como producto de múltiples versiones que han sido retroalimentadas en los seminarios de investigación, las reuniones de línea, las orientaciones por parte de la asesora, la indagación de investigaciones y referentes teóricos sobre el tema en relación con las dimensiones: situación de comunicación, superestructura y lingüística discursiva.

Cada una de estas dimensiones está compuesta por cuatro indicadores y a estos a su vez se integran cuatro índices, cada uno de los cuales, a través de la asignación de un valor cuantitativo, permiten evidenciar el nivel en el que se encuentra la producción oral argumentativa tipo debate de los estudiantes dentro de cada dimensión, teniendo en cuenta

que el mínimo puntaje que puede obtener es de 12 puntos y el máximo de 36, el análisis de los resultados podrá ubicar la producción en tres niveles a saber:

Tabla 4. *Niveles de valoración de la producción oral argumentativa.*

Nivel	Pautas de valoración por indicador	Rango de medición de la variable
Bajo	1	Entre 12 y 19
Medio	2	Entre 20 y 28
Alto	3	Entre 29 y 36

Fuente: elaboración propia.

El instrumento fue validado mediante una prueba piloto a dos grupos de 6 estudiantes de cada una de las Instituciones Educativas participantes en la investigación con características similares a los de la muestra. Además, para validar el instrumento, fue realizado el juicio de expertos por la Mg. Luz Stella Henao García y el Mg. Carlos Emilio Puerta Giraldo, docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira. Después de realizar los ajustes pertinentes fue utilizado en la aplicación de dos pruebas (Pre-test y Pos-test) de producción oral argumentativa tipo debate a los grupos objeto de estudio.

Para motivar al estudiante en la participación de la producción oral argumentativa tipo debate se le entregó al grupo la siguiente consigna: *“Comparta con sus compañeros su opinión acerca del uso de los tatuajes (a favor o en contra) y trate de convencerlos de que usted tiene la razón”*.

Una vez desarrollado el debate por parte de los estudiantes, se analiza a partir de las pautas de evaluación contempladas en el instrumento tipo rejilla, diseñado para evaluar las dimensiones de la Variable Dependiente.

Ahora bien, para el análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas de las docentes se utilizó como instrumento un diario de campo, en el cual las docentes registraron diversos aspectos y sucesos que acontecieron durante la intervención con la secuencia didáctica y

consideraron relevantes. Por su razón de ser cualitativa, para el análisis de las prácticas se tuvo como *unidad de trabajo* a las dos docentes investigadoras que desarrollan la secuencia didáctica, las cuales se caracterizan así:

Docente 1: Myriam Cristina Zuleta Betancur, Licenciada en Español y Literatura con 4 años de experiencia en el sector público y 4 en el privado.

Docente 2: Lcidia Ensueño Trejos Arias, Normalista superior y Licenciada en Español y Literatura con 13 años de experiencia en el sector público.

De otra parte, *la unidad de análisis*, que en este caso corresponde a las prácticas de enseñanza del lenguaje, pueden ser entendidas como todos aquellos encuentros intencionados que convocan a estudiantes y docentes en torno a procesos de enseñanza y aprendizajes de contenidos de diverso tipo relacionados con el área y socialmente importantes.

En este sentido, concebir el lenguaje como un eje clave de las prácticas sociales, requiere que en el aula se den espacios para las prácticas reflexivas, pues desde sus implicaciones lógicas contribuyen a una mayor articulación de los procesos pedagógicos, hacia la construcción de individuos más autónomos y conscientes de su dinámica dentro de la sociedad, todo ello desde la misma toma de consciencia y la reflexión del propio quehacer educativo que realiza el docente (Perrenoud, 2007).

Ahora bien, el análisis cualitativo se realizó desde el diario de campo, el cual, según Martínez (2007) es uno de los instrumentos que día a día permite sistematizar las prácticas investigativas; además de mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. En dicho instrumento, se llevó un registro escrito de las observaciones, percepciones, emociones, acontecimientos importantes y otras situaciones que permitieron reflexionar sobre el propio quehacer docente. A partir del análisis de los registros de los diarios de campo emergieron cinco

categorías, que fueron acordadas con el grupo de estudiantes de la IV cohorte del Macroproyecto en investigación en Didáctica del Lenguaje, perteneciente a la Maestría en Educación. Dichas categorías se mencionan y definen en la Tabla 5.

Tabla 5. *Categorías para el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje.*

Categorías	Definición
Descripción	Es la presentación detallada de las acciones, interacciones y ambientes generados en el aula.
Transformaciones	Son los cambios que dan cuenta de la práctica docente, sus transposiciones, cuestionamientos, rupturas y ajustes, articulando la teoría y la práctica.
Toma de decisiones	Son las acciones que realiza el docente de manera autónoma para dar soluciones a situaciones imprevistas en el aula.
Autopercepciones	Es la reflexión que realiza el docente sobre sí mismo, en relación con sus sentimientos, ideas, expectativas, frustraciones y satisfacciones, surgidas en el desarrollo de la clase.
Percepción de los estudiantes	Se refiere a los juicios, valoraciones y descripciones que realiza el docente acerca de las emociones, acciones, expectativas y actitudes de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

3.7 Procedimiento

En la tabla 2 se presentan las fases en que se sucedió la investigación:

Tabla 6. *Fases de la investigación*

Fase	Descripción	Instrumento
1. Diagnóstico	Diagnóstico de la producción oral tipo debate: *Elaboración del instrumento. *Validación: Juicio de expertos. *Evaluación de la producción oral argumentativa tipo debate previa a la intervención (Pre-test).	Rejilla de valoración

2. Intervención	Diseño de la secuencia didáctica.	
	Implementación de la secuencia didáctica	Secuencia didáctica
3. Reflexión	Reflexión sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras.	Diario de campo
4. Evaluación	Evaluación de la producción oral argumentativa tipo debate después de la intervención.	Rejilla de valoración
5. Contrastación	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (Pre-test) y la evaluación final (Pos-test)	Estadística descriptiva Prueba Pre-test Prueba Pos-test
6. Análisis y discusión	Reflexiones, conclusiones y recomendaciones a partir de los hallazgos de la investigación.	Informe final de la investigación.

Fuente: elaboración propia.

4. Análisis de la información

En este capítulo se presenta el análisis de la información del estudio cuyo objetivo fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción oral argumentativa tipo debate y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

Para ello, en primer lugar se expone el análisis cuantitativo, el cual permite contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes en la aplicación del Pre- test y Pos-test, a partir de la aplicación de la estadística descriptiva en relación con las medidas de tendencia central y el desempeño general de los grupos. En segundo lugar, se presentan los resultados generales de las dimensiones abordadas (situación de comunicación, superestructura y lingüística discursiva), para dar paso al análisis particular de cada dimensión con sus respectivos indicadores a la luz de la perspectiva teórica asumida y teniendo en cuenta la aplicación de la SD para la producción oral argumentativa tipo debate.

Seguidamente, se realiza un análisis de tipo cualitativo el cual, a partir de la valoración de la información registrada en los diarios de campo durante la implementación de la secuencia didáctica, busca reflexionar sobre las transformaciones de las prácticas de enseñanza considerando las categorías acordadas por los estudiantes pertenecientes a la Línea de Lenguaje de la IV cohorte de la Maestría en Educación.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción oral argumentativa tipo debate

En el presente apartado se desarrolla el análisis sobre el desempeño de los estudiantes de ambos grupos respecto a la argumentación oral, antes y después de la implementación de la secuencia didáctica. Para ello se realiza la prueba de hipótesis a través de la estadística descriptiva, con la pretensión de probar o rechazar la hipótesis de trabajo; posteriormente se hace un análisis general y particular de las dimensiones de la variable dependiente con sus respectivos indicadores.

4.1.1 Prueba de hipótesis.

Para la prueba de hipótesis, en primer lugar, se utiliza la estadística descriptiva a partir las medidas de tendencia central que permiten realizar una contrastación de los datos obtenidos del Pre-test y Pos-test; en segundo lugar, se determina la movilidad de los estudiantes por los niveles de desempeño previamente establecidos para la investigación. A continuación, se presentan los datos obtenidos en relación con las medidas de tendencia central.

Tabla 7. *Medidas de tendencia central.*

Medidas de Tendencia Central	Grupo 1		Grupo 2	
	Pre-Test	Pos-Test	Pre-Test	Pos-Test
Media	15,75	32,75	12,16666667	31,833
Error típico	0,946484724	1,8875	0,166666667	1,3271
Mediana	16,5	33	12	32
Moda	17	36	12	34
Desviación estándar	1,89296944	93,7749	0,4082482	93,2506
Varianza	3,583333333	14,25	0,166666667	10,567
Curtosis	2,61546782	-5,6522	6	-2,2555
Coefficiente de Asimetría	-1,6585238	-0,0604	2,449489743	0,065
Rango	4	7	1	8
Mínimo	13	29	12	28
Máximo	17	36	13	36
Suma	63	131	73	191
Cuenta	4	4	6	6

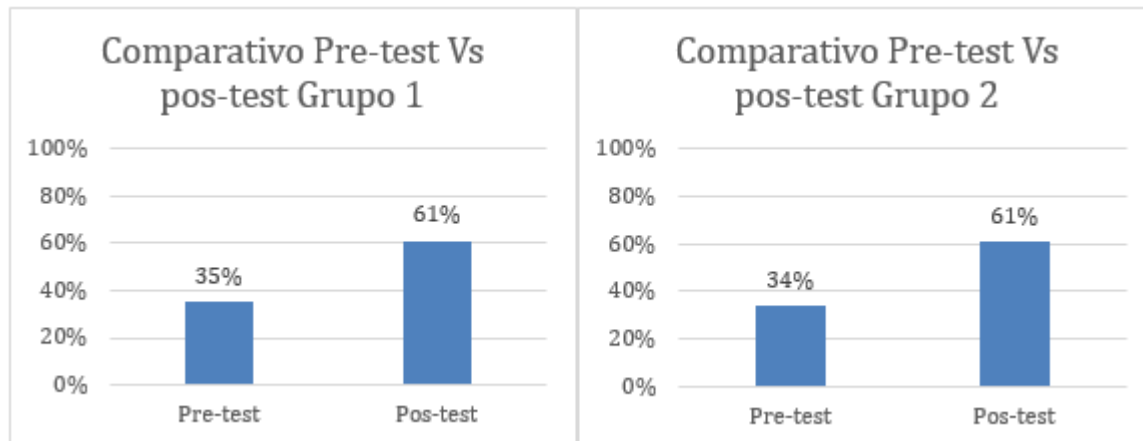
Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior, se puede observar que respecto a los valores de las medidas de tendencia central entre el Pre-test y el Pos-test. Al respecto, la Media en el grupo 1 pasa de 15,75 a 32,75 con una diferencia de 17 puntos; y en el grupo 2 pasa de 12,16 a 31,8 con una diferencia de 19,6 puntos, lo cual, evidencia un aumento considerable en el promedio para ambos grupos. En cuanto a la mediana, los valores en el grupo 1 pasan de 16,5 a 33 puntos con una diferencia de 16,5; y en el grupo 2 de 12 a 32 puntos con una diferencia de 20 puntos. En el caso de la moda se observa que el puntaje total también

varía en forma positiva en el grupo 1, puesto que de 17 pasó a 36, con una diferencia de 19 puntos; y en el grupo 2 pasó de 12 a 34 con una diferencia de 22 puntos. En la desviación estándar, el grupo 1 pasó de 1,89 a 3,77 con una diferencia de 1,88; y el grupo 2 pasó de 0,40 a 3,25 con una diferencia de 2,85. Esta desviación estándar indica el grado de heterogeneidad del grupo en cuanto a los resultados, es decir, en este caso aumentó porque los estudiantes pasaron de tener puntajes bajos en el Pre-test, a obtener puntajes altos en el Pos-test, estos datos evidencian que los estudiantes mejoraron considerablemente en la argumentación oral tipo debate.

Para ampliar el análisis de las transformaciones ocurridas en los estudiantes, a continuación, se presentan los desempeños generales de los grupos comparando los resultados del Pre-test con los del Pos-test.

Gráfica 1. Comparativo Pre-test - Pos-test para ambos grupos



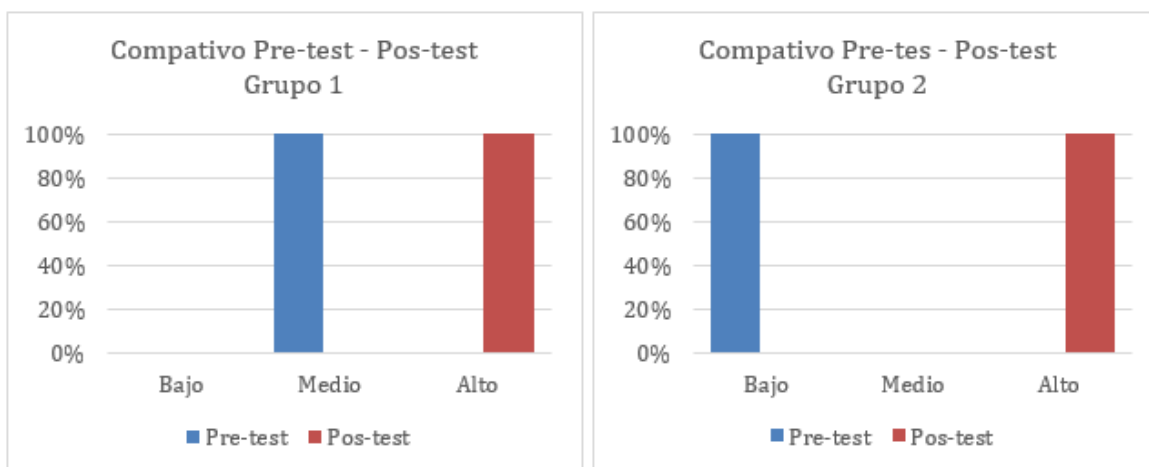
Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 1 se observan cambios positivos en los dos grupos objeto de la investigación. De manera concreta, el grupo 1 paso de un 35% en el Pre-test, a un 61% en el Pos-test, que se traduce en un avance de 26 puntos porcentuales. Los resultados fueron similares en el grupo 2, que obtuvo una transformación de 27 puntos porcentuales, al pasar de 34 % en la prueba inicial a 61% en la prueba final. Es así, como

se observa una mejoría en la producción oral argumentativa tipo debate, probablemente por haber puesto en práctica los conocimientos adquiridos a través de la SD.

De otra parte y con el fin de ampliar la información sobre los desempeños generales de los grupos, en la gráfica 2 se presenta la movilidad de los estudiantes por los niveles de desempeño establecidos para la investigación (bajo, medio, alto).

Gráfica 2. *Comparativo general de los niveles de desempeño.*



Fuente: elaboración propia.

La gráfica anterior evidencia la movilidad de los estudiantes hacia niveles más complejos de desempeño. De manera específica, muestra que la totalidad de los estudiantes pasan del nivel medio en el Pre-test al nivel alto en el Pos-test; y en el grupo 2 pasan todos los estudiantes, del nivel bajo en la prueba inicial al nivel alto en la prueba final.

A partir de los resultados obtenidos en las medidas de tendencia central, el desempeño general de los grupos y el análisis de movilidad por niveles, se rechaza la hipótesis nula y

se acepta la hipótesis de trabajo que plantea que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejora la producción oral argumentativa tipo debate, en estudiantes de grados 4° y 5° de las instituciones educativas La Palma en el municipio de Marsella y Núcleo Escolar Rural del municipio de Quinchía.

Los resultados reportados hasta el momento, demuestran la potencia de la secuencia didáctica implementada, pero además sustentan las apuestas que se hicieron durante su diseño y desarrollo al concebirla como una herramienta para articular y relacionar los procesos áulicos en torno a un objetivo claro de producción oral, que fue asumido y apropiado por los estudiantes y las docentes.

Es así como, permitir que los estudiantes planteen sus propias opiniones partiendo de una imagen, del diálogo nutrido entre los mismos, la docente y los invitados al aula, de la reflexión continua de los aprendizajes adquiridos en cada sesión, del análisis sobre la argumentación en la vida cotidiana y de disertar sobre el cómo poner en práctica lo aprendido en su entorno, conlleva a mejorar sus desempeños en la competencia oral y construir su propia voz para argumentar, debatir y defender sus propias opiniones, ya que antes de desarrollar la SD los estudiantes no realizaban estas tareas.

De otro lado, se entendió que, tal como afirma Camps (2003) “es imprescindible estar inmersa en el desarrollo de las prácticas culturales como elemento clave para la construcción del conocimiento en situaciones reales de comunicación” (p.111). Por consiguiente, esta secuencia didáctica permitió un avance en el mejoramiento de la producción oral argumentativa, lo que coincide con las investigaciones de Ruíz (2016), Erazo y Villa (2016), Abadía y Espinosa (2017), quienes manifiestan que cuando la enseñanza de la argumentación oral involucra los saberes de los estudiantes además de trabajo sistemático de la tipología desde marcos comunicativos contextualizados, se

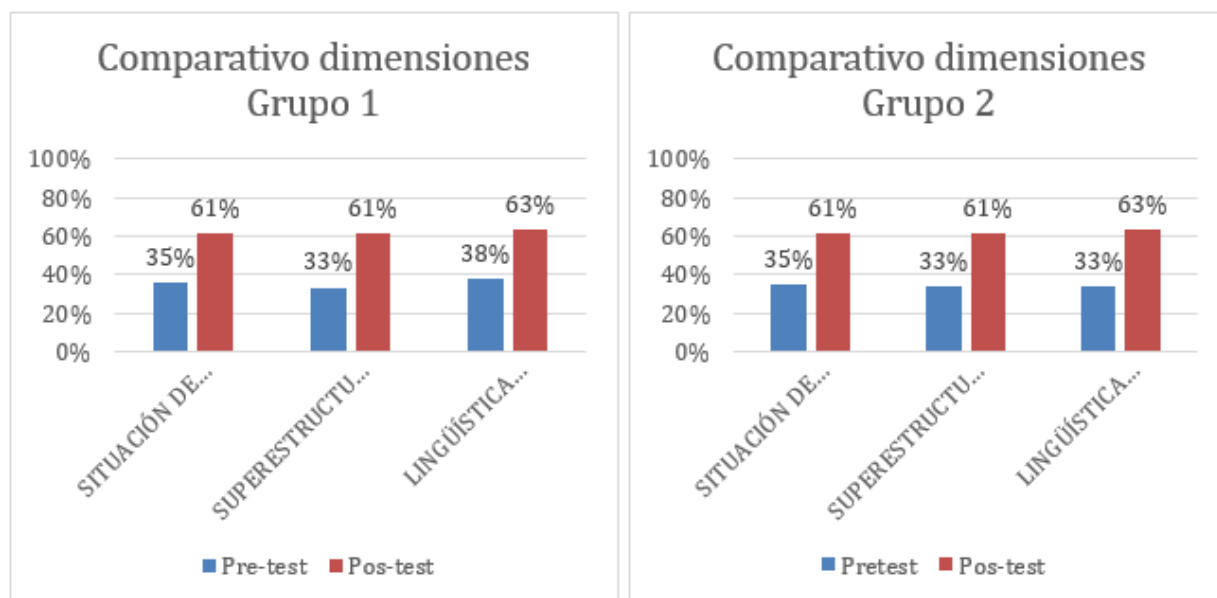
brindan oportunidades reales y auténticas para que los estudiantes mejoren sus habilidades expresivas y argumentativas, las cuales trascienden el contexto escolar para incidir en su desempeño en la vida misma.

Con la intención de profundizar en los cambios evidenciados en la variable dependiente, a continuación, se presenta el análisis de cada dimensión y sus respectivos indicadores.

4.1.2 Análisis de las dimensiones.

Para dar continuidad al análisis de información en la gráfica 3 se presenta la comparación de los resultados globales de las dimensiones de la variable dependiente, entre el Pre-test y el Pos-test del grupo 1 y grupo 2.

Gráfica 3. Comparativo general de las dimensiones Pre-test vs Pos-test.



Fuente: elaboración propia.

A partir de las gráficas anteriores se pueden evidenciar que hubo cambios positivos en todas las dimensiones de la producción oral argumentativa en ambos grupos. Para el grupo 1 se observa que el progreso más representativo se presentó en la dimensión *superestructura*, con un avance porcentual de 28 puntos; y el que menor cambio ese

produce en la *lingüística discursiva*, con una diferencia de 25 puntos porcentuales. En contraposición puede notarse que en el grupo 2 el avance más representativo ocurrió en la dimensión *lingüística discursiva* con 30 puntos porcentuales de evolución, mientras que la menor transformación aconteció en la *situación de comunicación* con una diferencia de 26 puntos porcentuales.

De manera concreta, respecto a la dimensión con los mayores cambios en el grupo 1, la *superestructura*, en la discusión inicial la mayoría de los estudiantes no eran conscientes que el debate tiene una superestructura organizacional, por lo que no encontraron necesario contextualizar sobre el tema ni plantear su posición al respecto. En síntesis, lo que sucedió en el primer encuentro indica que son escasas las ideas que los estudiantes tienen sobre el debate y su estructura, por lo que no era clara la evolución de la discusión sino una exposición de lo que se sabía del tema, sin ilación aparente. La situación se transformó luego de la intervención con la secuencia didáctica pues los estudiantes, a partir de las actividades de comprensión, producción, revisión y discusión, consiguieron entender que un debate, al igual que otros tipos de texto, posee una forma lógica de desarrollo u organización del discurso, lo que se tradujo en la efectiva presencia de un momento de contextualización o introducción del tema objeto de debate, un momento de expresión de la opinión o tesis a defender, un momento de exposición de los argumentos necesarios para defender la opinión y refutar los argumentos de la parte contraria, y un momento final para cerrar el debate mediante la adherencia al punto de vista o la toma de decisión a favor de uno de los debatientes.

En cuanto a la dimensión con los menores cambios, la *lingüística discursiva*, es necesario aclarar que en el Pre-test la mitad de los estudiantes conseguían controlar las emociones y respetar el turno conversacional. Sin embargo, evidenciaron dificultad para

seleccionar de manera ágil el vocabulario y hacer uso adecuado de las estructuras morfosintácticas en el discurso oral, al igual que sostener el mismo eje temático durante el desarrollo del discurso argumentativo.

Si bien la situación mejoró en el Pos-test, los resultados dan a entender que hay que seguir trabajando la lingüística discursiva, principalmente la paralingüística oral, el registro del lenguaje y los aspectos psicológicos, desde miradas integradoras y contextualizadas, con los estudiantes como gestores y partícipes activos de las discusiones, de manera que mejoren sus comprensiones y con ello puedan, en primer lugar, encontrar relevante el uso de los elementos paralingüísticos para remarcar, aclarar, afirmar, enfatizar los mensajes que comparte con otras personas; en segundo lugar, seleccionar con mayor agilidad el vocabulario y emplearlo de manera adecuada para hacer comprensibles dichos mensajes; y por último, regular y controlar sus emociones y respetar el turno de intervención que las reglas de la comunicación exigen tanto a enunciatarios como a destinatarios para que puedan entenderse. Esto último porque, tal como sugiere Pérez (2007), los espacios de comunicación con otras personas son los adecuados para “el respeto por el otro y el reconocimiento de las condiciones de la comunicación que, en última instancia, son las del funcionamiento de un grupo social y de una democracia” (p.2). Es decir, en la interacción situada se plantean diferentes reglas que los participantes deben atender para que el discurso oral formal se vaya constituyendo como tal (Pérez y Roa, 2010).

Aunado a lo anterior, habrá que trabajar en el respeto por el turno de la palabra y los argumentos de los demás, pues tal como advierte De Luca (1983) “la práctica del debate en clase es la mejor preparación para la vida democrática ya que allí se aprende a ejercer y recibir la interacción afectivo-social, practicada en un clima de respeto y cordialidad” (p.73).

Respecto a la dimensión con los mayores cambios en el grupo 2, la *lingüística discursiva*, en la prueba inicial la mayoría de los estudiantes presentaron dificultad para seleccionar de manera ágil el vocabulario y hacer uso adecuado de las estructuras morfosintácticas en sus intervenciones durante el debate; de igual manera, tendían a apartar la mirada y a mostrarse tímidos, no lograron conservar el mismo eje temático en todos sus aportes y fue escaso el uso de elementos paralingüísticos para enfatizar o resaltar sus mensajes e intencionalidades.

La situación si bien se transformó de manera positiva en el Pos-test, luego de la intervención didáctica, los resultados indican que habrá que continuar el trabajo de toda la dimensión, especialmente los aspectos psicológicos, para que los estudiantes puedan controlar de manera más efectiva sus emociones y con ello mostrar mayor seguridad a la hora de emitir y defender los propios argumentos.

En cuanto a la dimensión con los menores cambios en el grupo 2, la *situación de comunicación*, es preciso aclarar que en el Pre-test algunos estudiantes conseguían posicionarse como unos enunciadorees que adecuaban su lenguaje para sus destinatarios y formulan algunos argumentos con el propósito de convencerlos, era mayor la cantidad de ellos que no lo conseguían (más del 60%). Luego de la implementación de la secuencia didáctica pudieron apreciarse transformaciones importantes, especialmente en el enunciador, el destinatario y el propósito. Empero, es claro que deberá trabajarse en todos los parámetros de la situación discursiva, para que los estudiantes sean cada vez más competentes a para responder de manera asertiva, en atención al marco de la interacción, lo que en este caso se traduce en asumir un papel persuasivo sustentado en el conocimiento profundo del tema sobre el que se plantea un punto de vista, que es necesario defender ante un otro que también es experto y pretende invalidarlo.

De manera general, puede decirse que los principales hallazgos reportados en esta investigación, relacionados con las transformaciones en el desempeño de los estudiantes, pueden ser explicados desde la intervención con la secuencia didáctica, lo cual coincide con los estudios de Marín (2013), Ruíz (2016) y Alzate, Laiseca y González (2017), quienes constataron que la implementación de la secuencia didáctica permite mejorar los desempeños de los estudiantes, en este caso respecto a la producción oral argumentativa, siempre que se parte de los intereses, expectativas y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y se desarrollen de manera intencional y articulada diversas actividades tendientes a la comprensión profunda del género discursivo que se encuentre trabajando, de manera que los estudiantes cuenten con elementos para su planeación, producción, revisión y posproducción. Ello justamente en atención a la complejidad y función social de la argumentación que tal como sostiene Santos (2012) “forma parte del desempeño discursivo del ser humano en contextos de discusión familiar, social, académica, política, entre otras, con la intención de convencer a su interlocutor” (p.7), lo cual hace fundamental y necesaria su inclusión y trabajo sistematizado en el contexto escolar.

En este sentido, cabe resaltar que gracias a la secuencia didáctica los estudiantes lograron reconocerse como enunciadores en un contexto real de comunicación, asumiendo una posición crítica y reflexiva frente a un público, pero además desarrollar otros valores que tienen que ver con la participación ciudadana, como respetar el turno de la palabra y cumplir las normas establecidas, pues como sugiere Pérez (2007) “El lenguaje oral es el espacio adecuado para el respeto por el otro y el reconocimiento de las condiciones de la comunicación que, en última instancia, son las del funcionamiento de un grupo social y de una democracia” (p.1).



Ilustración 1. Confrontación de estudiantes del grupo 1.



Ilustración 2. Confrontación de estudiantes del grupo 2.

Las ilustraciones 1 y 2 muestran el momento de confrontación del debate realizado por los estudiantes de cada grupo, en el cual fue imperativo lo antes dicho: el respeto por el turno de la palabra, la expresión y defensa del punto de vista mediante argumentos, la emisión de otros para refutar a los oponentes, entre otras cuestiones. El siguiente es un ejemplo de ello:

- *No estoy de acuerdo con los tatuajes porque dañan la piel.*

- *Juan David los tatuajes no dañan la piel, por el contrario, son una expresión artística porque son una forma de adornar el cuerpo con cosas que no sean joyas, sino directamente sobre la piel. Además, cuando observamos un tatuaje podemos identificar diferentes tipos de culturas que hay en el mundo, por ejemplo hay tatuajes que muestran la cultura china o japonesa. Por otra parte, los tatuajes son un producto de la creación y de la creatividad de un artista similar a la de un cantante, poeta, actor o escritor. Por todo esto los tatuajes son una arte.*

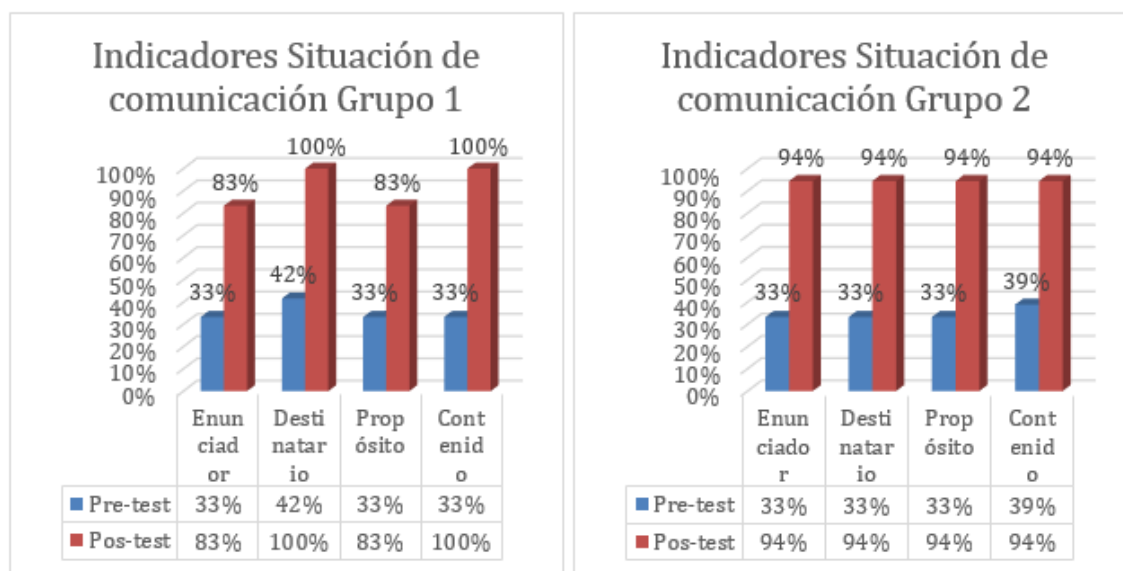
Ahora bien, en el apartado anterior si bien se analizaron los desempeños generales en las dimensiones, principalmente las de mayores y menores cambios, es necesario profundizar en cada una de ellas con sus respectivos indicadores, de manera que permitan evidenciar los avances y persistencias en el desempeño de los estudiantes respecto a la argumentación oral, en un contraste entre los resultados del Pre-test y el Pos-test, y su puesta en diálogo con la secuencia didáctica, la teoría y los antecedentes. Ello será el insumo principal para lograr tejer el camino que permita, de forma articulada, presentar los principales aportes que hace la investigación al conocimiento didáctico y pedagógico de la producción argumentativa oral.

4.1.2.1 Situación de comunicación.

En el apartado se realiza el análisis de la dimensión situación de comunicación, referida al conjunto de elementos comunes al enunciador y al destinatario quienes enmarcan la producción del discurso oral en un tema y propósito comunicativo determinado (Jolibert, 2002). Para este caso, implica el reconocimiento de los parámetros que enmarcan el discurso argumentativo tipo debate, es decir, enunciador, destinatario, contenido y propósito, que serán entonces los indicadores que permitan valorar el discurso oral de los estudiantes de ambos grupos, en ambas pruebas: Pre-test y Pos-test.

A continuación, en la gráfica 4 se presentan los resultados en dichos indicadores de la dimensión Situación de comunicación, para cada uno de los grupos intervenidos.

Gráfica 4. Comparativo general indicadores situación de comunicación.



Fuente: elaboración propia.

En ambos grupos se evidencian avances importantes en los cuatro indicadores de la situación de comunicación. Si bien lo anterior es cierto, en el grupo 1, el indicador con los mayores cambios fue *el contenido* y los de menores avances fueron *el enunciador* y *el propósito*. La situación varió en el grupo 2, pues los mayores avances se reportan en los indicadores *enunciador*, *destinatario* y *propósito*; y los menores progresos se muestra en *el contenido*.

Ahora bien, los hallazgos anteriores indican que en la prueba inicial los estudiantes presentaron resultados que no sobrepasaron el 42%, lo que quiere decir que, si bien tenían ideas previas respecto a la realización y participación en un debate atendiendo a todos los parámetros de la situación de comunicación, fueron mayores las dificultades evidentes para lograr este propósito. Así, de manera particular, respecto al indicador con

los mayores avances en el grupo 1, *el contenido*, en el debate del Pre-test, el 33% de los estudiantes lograba expresar algunas explicaciones y argumentos relacionados con el contenido que había sido demarcado en la consigna (*“Comparta con sus compañeros su opinión acerca del uso de los tatuajes (a favor o en contra) y trate de convencerlos de que usted tiene la razón”*). No obstante, inicialmente la mayoría de ellos presentó dificultades para intervenir, es decir, poco participaron en el debate y, si bien la tendencia fue el silencio, una parte de quienes intervenían tendían a desviarse del tema estipulado en la consigna y a simplemente emitir enunciados sobre el mismo que claramente no evidenciaba el propósito de convencer.

Un ejemplo de ello se refleja en los siguientes discursos: *“yo estoy en contra de los tatuajes porque si fueran bonitos Dios nos habría mandado con ellos”* (Estudiante 1, grupo 1). *“Yo estoy en contra de los tatuajes, pienso que son muy lindos, pero a mí no me gustan.”* (Estudiante 3, grupo 1). En los ejemplos anteriores son claras las posturas personales de los estudiantes respecto a los tatuajes, la mayoría de ellas probablemente nacidas de los discursos escuchados a los adultos y de conocimientos de sentido común, que visiblemente no tienen explícita la intención de convencer en contra de los tatuajes, sino más bien exponer lo que se sabe sobre ellos y el gusto o no por los mismos.

La situación pudiera explicarse desde varios argumentos, fundamentalmente dadas las escasas oportunidades que las prácticas escolares les han dado a los estudiantes para construir una voz, para intervenir de manera argumentada sobre distintas temáticas que pueden ser de su interés. Posiblemente porque, tal como advierten Santos (2012) y Dolz (1995) la escuela ha enseñado la argumentación sin modelos de planeación del discurso, de manera que los estudiantes no han logrado resolver las cuestiones relacionadas con

cómo posicionarse para argumentar sobre diversos temas en variadas situaciones académicas y socialmente válidas.

Frente a la situación encontrada en el debate del Pre-test, se diseñaron e implementaron acciones que permitieran restituir el valor comunicativo y argumentativo de los estudiantes, es decir, que les diera la oportunidad de constituirse como sujetos activos que tienen un punto de vista sobre diversos temas, que debe y vale la pena ser expresado, escuchado, contrastado y defendido con el fin de convencer a los otros de la potencialidad del mismo. Así pues, en la ejecución de la propuesta se consolidaron algunas hipótesis, sobre la argumentación, el discurso y el debate, que se materializaron en actividades como, por ejemplo, a partir de la lectura y el trabajo con distintos géneros textuales (*argumentativo*: El tatuaje, un arte y estilo de vida que va más allá de la piel; *expositivo*: Para quienes piensan en tatuarse; y *narrativo*: El tatuaje de Damián) los estudiantes debían identificar la temática común a los textos y realizar un paralelo en el que dieran a conocer los argumentos y puntos de vista que sobre el tema se presentaban en cada uno de los textos, los cuales eran socializados de forma oral, ello para ir ganando terreno respecto a la intervención, a la seguridad de la misma y a la soltura en el discurso argumentativo.

También se observaron videos sobre debates de candidatos políticos para analizar de ellos los temas de los que hablaban y en qué momentos esos candidatos desviaban los argumentos sobre el tema o respondían las preguntas que giraban en torno a un tema, desde otro totalmente diferente. En este marco, cabe aclarar que no solo se realizaron actividades desde la comprensión (lectura) y la oralidad (discurso) sino también desde la escritura, de manera que los estudiantes lograran comprender la argumentación como un

asunto de gran relevancia social y que hace parte o está presente en diversas formas de representar con el lenguaje. De hecho, se vieron en la necesidad de argumentar sobre la importancia de esta capacidad en la vida cotidiana y el porqué de hacerlo de manera oral y escrita.

Por otra parte, respecto al indicador *contenido*, una de las mayores preocupaciones fue que los estudiantes enriquecieran sus referentes para debatir sobre el tema, en tal sentido, se propició el trabajo comprensivo con textos expertos sobre el tema que les dieran insumos para elaborar sus propios argumentos, a favor o en contra del uso de los tatuajes, para convencer a sus compañeros. Así, se trabajaron textos como: El tatuaje, un arte y estilo de vida que va más allá de la piel, del Universal; Para quienes piensan en tatuarse, del periódico la Nación; El primer tatuaje de Damián, escrito por Enrique Castiblanco; los cuales permitieron a los estudiantes, en primer lugar, contar con mayor información sobre el tema y con ello contrastar sus saberes iniciales respecto a los tatuajes; y en segundo lugar, dilucidar en las formas de asumir una postura e incluir los argumentos pertinentes para sustentarla, y con ello convencer al lector.

Seguramente gracias a todo ello, en el debate final (Pos-test) todos los estudiantes lograron hablar sobre el mismo tema, en este caso, expresar argumentos a favor o en contra del uso de los tatuajes. Lo anterior constata que los educandos sí cuentan con los elementos para conservar el hilo temático de un discurso, siempre que se les brinden las condiciones reales para que indaguen y planeen sus intervenciones sobre temas que sean de su interés y sobre los cuales tengan algo que decir al respecto (Santos, 2012). Desde esta postura, se rescata el valor de la argumentación como una competencia que más allá de la expresión del sentido común requiere de la inclusión de elementos que sustenten lo

dicho, es decir, el propio punto de vista.

Las transformaciones presentadas en los estudiantes, en relación con el tema, se pueden evidenciar en las siguientes transcripciones de los debates posteriores a la implementación de la secuencia: la estudiante 1 afirma -“*Yo estoy en contra del uso de los tatuajes porque un tatuaje es un sello para siempre.*” Y complementa diciendo -“*En primer lugar la sagrada biblia en el libro de Levítico 11-28 dice “Y no haréis rasguño sobre vuestro cuerpo, ni imprimiréis en vosotros señal alguna, yo Jehova”*” (Estudiante 1, grupo 1).

En contraposición la estudiante 2 manifiesta -“*Yo estoy a favor del uso de los tatuajes porque es una manera de expresar sentimientos muy significativos.*” Y agrega -“*los tatuajes son un símbolo de un sentimiento muy importante porque nos trae diferentes recuerdos de lugares, momentos o personas que siempre están presentes.*” (Estudiante 2, grupo 1).

La estudiante 1 expone - “*Compañeros, pero los tatuajes son utilizados por los presos como símbolo de rebeldía y delincuencia.*”.

Y la estudiante 2 rebate -“*No estoy de acuerdo con que los tatuajes sean un símbolo de rebeldía, los tatuajes tienen un significado sentimental porque pueden indicar una etapa de cambio en nuestras vidas.*”

Frente a ello la estudiante 1 advierte -“*Compañeros, pero esa etapa en la vida puede llegar a ser un problema porque para las personas que tienen muchos tatuajes es muy difícil conseguir un empleo porque son mal vistas y estigmatizadas.*”

Al respecto, la estudiante 2 agrega -“*Puede pasar, pero es que los tatuajes representan un vínculo con nuestra familia, por ejemplo, un amigo se tatuó el nombre*

de sus padres ya fallecidos.”

La estudiante 1 rebate –“*Alejandra, pero muchas personas se han hecho tatuajes con el nombre o rostro de sus novios y al poco tiempo terminan quedando con esta marca para toda la vida.*”

La estudiante 1 se vale de lo anterior para reafirmar –“*Compañeros, otra razón para no estar a favor del uso de los tatuajes es que según un estudio de la Universidad de Columbia Británica en Canadá dice que hay una estrecha relación entre el uso de los tatuajes y la predisposición a infringir las normas y a cometer delitos, es así como un tatuaje se vuelve un sello o una marca de delincuencia.*”

Para continuar con el análisis, es necesario explorar en los indicadores de las menores transformaciones, que para el caso del grupo 1 fueron *el enunciador* y *el propósito*. Al respecto, sobre el *enunciador* (entendido como quien produce el discurso oral asumiendo una posición sobre un tema que debe defender en el curso de la discusión, para lo cual debe poseer conocimientos amplios sobre el mismo y poder de persuasión y convencimiento), es necesario aclarar que en el debate del Pre-test si bien algunos de los estudiantes (33%) conseguían asumir la posición de un orador experto en el tema, no era clara la pretensión de convencer o persuadir al destinatario, es decir, a sus compañeros. Más bien, intentaban dar cuenta de quiénes sabían más sobre el tema, qué experiencias habían tenido con el mismo y a quiénes conocían que tuvieran tatuajes. Fueron pocos los estudiantes que en el debate del Pre-test se posicionaron a favor o en contra del uso de los tatuajes.

Respecto al indicador *propósito*, el mismo porcentaje de estudiantes tenía, en el debate inicial, la intencionalidad de convencer o persuadir a sus compañeros para que se

adhirieran a su punto de vista, algunos pocos lo consiguieron, pero no fue claro si fue por el valor de sus argumentos o por amistad y compañerismo. Este hecho es un tanto preocupante, máxime cuando se evidencia que son pocos los esfuerzos que hace la escuela para que los estudiantes se posicionen como sujetos argumentativos, que si bien se valen de la amistad, necesitan asumir y defender puntos de vista sustentados en diversos argumentos, que no solamente deben apelar a los sentimientos.

En este marco, son evidentes las dificultades de los estudiantes para posicionarse como oradores persuasivos, expertos en un tema, que tratan de convencer o adherir a otras personas acerca de su punto de vista, seguramente porque la escuela como sistema social encargado de la enseñanza formalizada y sistematizada del lenguaje y la argumentación, por ejemplo, no ha sido muy democrática respecto a qué se enseña, cómo lo enseña y si realmente se aprende. De hecho, en el caso de la argumentación son arraigados los supuestos que delimitan su enseñanza para los últimos grados del bachillerato (Dolz, 1995); y en caso de la oralidad se asume que los estudiantes ya saben hablar, antes de la escolaridad, por lo cual poco o escasamente se le enseña en la escuela (Santos, 2012; Arias y Tolmos, 2016; Borray y Silva, 2016).

La identificación de este panorama, en el debate del Pre-test, permitió dilucidar las condiciones iniciales de los estudiantes respecto al enunciador y al propósito, y la clara necesidad de mejorar su comprensión sobre los mismos y su apropiación en el marco de un debate real. Así pues, se vio la necesidad de incluir en la secuencia didáctica actividades que dotaran a los estudiantes de elementos para posicionarse como expertos en el tema, asumir un punto de vista sobre el mismo y con ello intentar convencer a sus compañeros sobre el uso o no de tatuajes.

Un ejemplo de esto fue la realización de un cuadro comparativo, a partir de los textos expertos, en el que los estudiantes debían registrar el propósito y el autor de las diferentes tipologías (argumentativa, expositiva y narrativa). Además de indagar en los propósitos de lo desarrollado en el texto, los estudiantes identificaron también los propósitos de estas tipologías, es decir, el sentido social de cada una de ellas. Luego, de manera específica, los estudiantes respondían ¿Cuál es la finalidad de argumentar? ¿Cuándo y para qué utilizar la argumentación? ¿En qué situación elaborar un texto argumentativo? ¿Con qué intención se argumenta?, que permitían enfatizar en los propósitos de la argumentación, las intencionalidades que persigue quien argumenta cuando lo hace, y en consecuencia, resaltar su valor y relevancia social.

De igual manera, se observó un video sobre un debate entre candidatos que dio pie para responder preguntas que acercaban a los estudiantes al análisis y comprensión contextualizada de los elementos de la situación de comunicación, por ejemplo: ¿Quién es el enunciador del debate observado? ¿El enunciador demuestra conocimiento sobre el tema? ¿Quiénes son los destinatarios del debate observado? ¿Considera que el lenguaje fue claro y comprensible para los destinatarios? Si no ¿por qué? ¿Cuál de los dos candidatos lo convenció? ¿Por qué? ¿Qué argumentos utilizó para convencerlo? ¿Consideran que el debate cumplió con el propósito de convencer?, las cuales fueron socializadas entre todos y en grupos para llegar a un consenso sobre su resolución.

Luego de ello, la reflexión realizada hizo posible que los estudiantes vieran la necesidad de conocer a profundidad el tema sobre el que se debate, pues les permite contar con elementos, primero para construir su punto de vista desde posturas informadas y segundo para estar en la capacidad de defenderlo ante un público que

seguramente también tendrán conocimientos sobre el tema. Esta comprensión dice muchas cosas importantes, pero la principal es una mirada respetuosa y positiva frente al conocimiento y a la lectura como necesarias para construir, alimentar y diversificar la propia voz.

Todo ello seguramente fue lo que hizo real que el 83% de los estudiantes lograra posicionarse como un enunciador que asume la posición de un orador persuasivo, experto en el tema y que trata de convencer a sus destinatarios acerca de su punto de vista para que se adhiera a él. Ahora, si bien son importantes los avances de los estudiantes, pues pasan de un 33% en el Pre-test a un 83% en el Pos-test, los valores de esta última prueba indican que aún hay que sumar esfuerzos para que los estudiantes vayan ganando terreno en configurarse como enunciadores y atiendan a las intencionalidades que enmarcan la situación comunicativa. La apuesta entonces deberá estar dada en el abordaje de diversas tipologías que contemplen estos parámetros en el contexto que las origina, de manera que los estudiantes cuenten con una visión amplia e integradora de la situación que origina la comunicación en diversos procesos socialmente relevantes.

Ahora bien, en cuanto al grupo 2, los resultados fueron un poco diferentes, en tanto los indicadores con los mayores cambios fueron *enunciador*, *destinatario* y *propósito* (61 puntos); y el de menores transformaciones fue el *contenido* (55 puntos).

En el debate del Pre-test los estudiantes de este grupo presentaron dificultades parecidas a las del grupo 1, pues si bien algunos de ellos lograron asumir la posición de un orador, no era evidente la experticia en el tema, ni era clara la intención de convencer o persuadir a sus compañeros, es decir, las expresiones que empleaban no contenían de

manera implícita o explícita la intención de adherirlos a su posición, sino de enumerar algunos datos sobre los tatuajes. Es decir, los estudiantes decían, pero no para persuadir. De igual manera, tenían dificultades para expresarse frente a sus compañeros, era evidente la timidez que sentían pues apartaban la mirada o miraban al suelo, en general se notaban nerviosos, ansiosos frente a un proceso en el que no se esperaban respuestas de un libro de texto, sino la expresión de su propio punto de vista.

Frente a este panorama, durante la implementación de la secuencia didáctica se les convocó a participar en actividades que les permitieran asumir la posición de un orador persuasivo, experto en el tema, que utiliza en sus argumentos expresiones y un léxico destinado a convencer y adherir a sus destinatarios a su tesis o punto de vista.

Dichas actividades implicaron la lectura y análisis de diversas tipologías y otros sistemas simbólicos como los videos y las caricaturas, a partir de los cuales los estudiantes identificaban y dramatizaban desde los elementos de la situación de comunicación: enunciador, destinatario y propósito. Por ejemplo, se propuso realizar una dramatización a partir del video “Mafalda quiere un TV”. Luego de la dramatización se originó un conversatorio en el que los estudiantes expresaban cómo se habían sentido al hablar frente a los demás compañeros, qué fue lo más difícil de la caracterización de cada escena, si lo que planearon fue lo que quisieron expresar; además de ello, los estudiantes realizaron una comparación entre los argumentos de Mafalda y los argumentos que ellos utilizaron, para lograr el propósito de convencer a sus destinatarios dentro de la dramatización.

Otro ejemplo fue la actividad realizada en la sesión N°5 en la cual, a partir de la observación del debate de los candidatos, los estudiantes respondía preguntas sobre estos

elementos, como: ¿Quién es el enunciador del debate observado? ¿El enunciador demuestra conocimiento sobre el tema? ¿Quiénes son los destinatarios del debate observado? ¿Considera que el lenguaje fue claro y comprensible para los destinatarios? Si no ¿por qué? ¿Cuál de los dos candidatos lo convenció? ¿Por qué? ¿Qué argumentos utilizó para convencerlo? ¿Consideran que el debate cumplió con el propósito de convencer?, las cuales desencadenaron una discusión acerca de la importancia de preparar una muy buena tesis, indagar sobre el tema para preparar los propios argumentos para defenderla, y hacerse una imagen del destinatario para saber en qué términos y con qué expresiones dirigirse a él para convencerlo.

Respecto al indicador con los menores cambios, *contenido*, en la prueba inicial los estudiantes no evidenciaron experticia en el manejo del tema, que les permitiera expresar argumentos categóricos para convencer a los destinatarios a que se adhirieran a la tesis planteada en el debate. La situación puede explicarse dadas las prácticas de enseñanza del lenguaje, las cuales no han permitido entender la escritura y la producción oral como procesos que requieren ser atendidos en toda su complejidad, de manera que se enseñen como prácticas que es imperativo aprender justamente porque son necesarias en el contexto social.

En otras palabras, las prácticas habituales han imposibilitado que los mismos maestros que las orientan y los estudiantes entiendan que la escritura y la producción oral, por sus características, necesitan ser procesos planificados, revisados y evaluados de tal manera que atiendan a los desafíos que se asumen cuando se comunica con un otro real (Jolibert, 2002). De hecho, concretamente en cuanto al contenido, en dichas prácticas son pocas las posibilidades que han dado a los estudiantes para que

comprendan que cuando se escribe o se habla sobre algo es necesario dominar dicho contenido, puesto que de ello dependerá si se habla desde posturas informadas y conocidas o simplemente desde la emisión de opiniones del sentido común que muchas veces no son muy acertadas.

En atención a esta situación, la secuencia didáctica pretendió enmarcar la producción oral como una práctica social y académica que exige el dominio temático de parte del orador, con lo cual los estudiantes se vieron en la necesidad de llevar a cabo varios procesos de indagación en textos expertos que les permitieran ampliar sus visiones acerca de los tatuajes, contrastar los nuevos aportes en varias fuentes y, a partir de allí, comenzar a reestructurar la propia visión, ya no desde el “me parece” y el sentido común, sino desde la asimilación crítica de la información indagada.

Es claro que los estudiantes lograron mejorar sus desempeños; no obstante, los resultados del Pos-test evidencia que aún es necesario enfatizar en el conocimiento del contenido sobre el que se argumenta, de manera que los estudiantes vayan avanzando en la construcción del conocimiento, en la apreciación de su utilidad en la vida misma y en la relevancia del mismo para la toma de decisiones, en este caso, decidir a favor o en contra sobre el uso de tatuajes.

Los anteriores avances coinciden con los reportados por Borray y Silva (2016) Tiller y Mendoza (2018) e Ibarra y Ospino (2018), quienes le apostaron a la implementación de secuencias didácticas, desde las cuales se permitió a los estudiantes mejorar sus competencias en producción oral respecto a la situación de comunicación, que se vieron reflejadas en la posibilidad de asumirse como enunciador, es decir, un orador que requiere tener un cierto dominio del tema sobre el que versa el discurso argumentativo,

para formular un discurso con un léxico y expresiones pertinentes para sus destinatarios con la intencionalidad convencer para la adhesión al punto de vista que se defiende, para el caso del debate. Será necesario resaltar que estas transformaciones estarán condicionadas por varios aspectos: el papel que se otorgue a los estudiantes y que asuma el docente, la manera en que se entienda la argumentación y se viva en el aula, la forma en que se entienda la producción oral y su estatus de proceso o producto, entre otros aspectos que van a demarcar si lo que se hace es maquillar las prácticas habituales o hacer rupturas y apuestas por otras maneras de entender, enseñar y aprender el lenguaje, más contextualizadas, útiles, democráticas, participativas y activas.

A partir de los hallazgos, puede decirse también que los estudiantes lograron comprender la producción oral como un proceso que exige la puesta en juego de competencias que permitan actuar en determinada situación comunicativa: posicionarse como oradores expertos en el tema sobre el que habla y tener en cuenta las características del destinatario para adecuar lo que se dice en función del cumplimiento del propósito comunicativo. Cuando el enunciador atiende estas cuestiones hace su producción, su discurso, sea coherente, pertinente y adecuado, además de tener claridad en lo que se pretende comunicar (Jolibert y Sraiki, 2009).

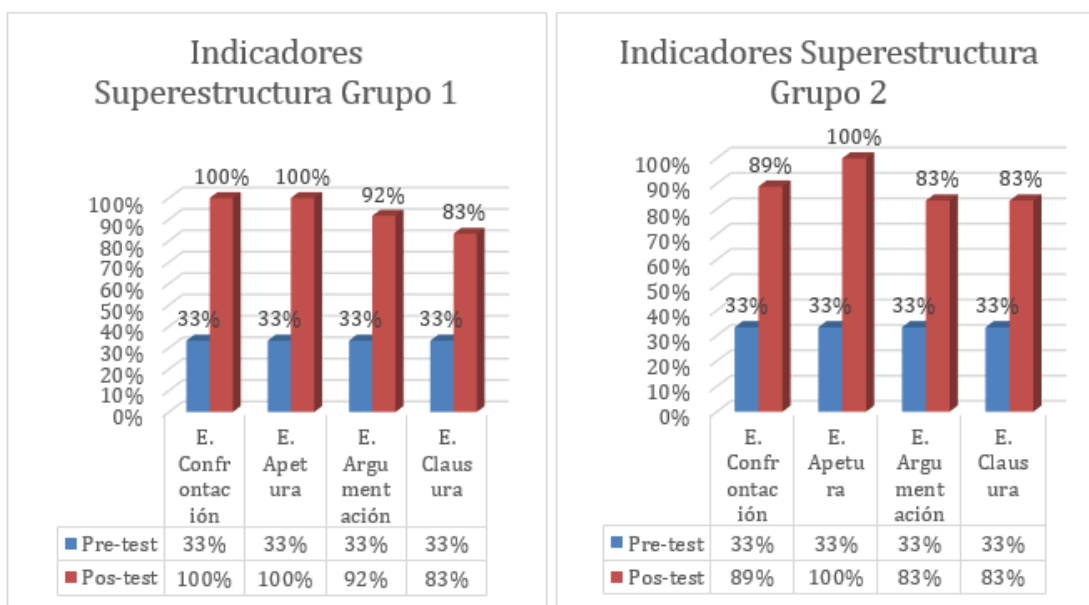
Las transformaciones en el desempeño de los estudiantes dan indicios de la potencia de la propuesta al favorecer todos los procesos que fueron necesarios para que asumieran una posición frente a situaciones propias del entorno, en este caso el uso de tatuajes, lo cual propicia que se construya un discurso mejor constituido, un conocimiento más útil y se fomente la participación activa de los educandos, situación que les está preparando para formar parte de una sociedad más democrática.

En este punto, será necesario continuar con el análisis de la dimensión Superestructura, desde todos sus indicadores, de manera que permita tener un panorama más amplio de las transformaciones en los desempeños de los estudiantes, en un diálogo argumentativo entre los resultados de las pruebas, la intervención con la secuencia didáctica, el estado del arte y los antecedentes.

4.1.2.2 Superestructura.

La superestructura, como segunda dimensión considerada para el análisis de la producción oral argumentativa de los estudiantes, “es el esqueleto reconocible que caracteriza un género discursivo, por su forma habitual y por ello convencional de estructurar la información: organiza las secuencias de frases y les asigna una función específica en la comunicación” (Cisneros, Olave y Rojas, 2013, p.300). En tal sentido, la superestructura clasifica las tipologías dentro de un tipo (Van Dijk, 1978). En el caso particular del debate la superestructura se entiende como el conjunto de etapas para resolver una disputa, es decir, un problema que debe ser solucionado en beneficio de ambas partes (Van Eemeren, 2006). Dichas partes está referidas a cuatro etapas: confrontación, apertura, argumentación y clausura. La gráfica 5 muestra el comportamiento de estas etapas, dado por los desempeños de los estudiantes de cada uno de los grupos intervenidos, en las pruebas Pre-test y Pos-test.

Gráfica 5. Comparativo general indicadores superestructura.



Fuente: elaboración propia.

En ambos grupos se evidencian avances importantes en los cuatro indicadores de la Superestructura. Si bien lo anterior es cierto, en el grupo 1 los indicadores con los mayores cambios fueron la *etapa de confrontación* y la *etapa de apertura*, los de menores avances fueron en la *etapa de clausura*. La situación varió en el grupo 2, pues los mayores avances se reportan en la *etapa de apertura* y los menores progresos se muestran en la *etapa de argumentación* y la *etapa de clausura*.

Respecto al indicador con los mayores avances en el grupo 1, *etapa de confrontación* y *etapa de apertura*, en el Pre-test la mayoría de los estudiantes tenían dificultades para contextualizar el tema, es decir, para determinar la existencia de una disputa e ilustrar al auditorio sobre el tema de la misma y que sería objeto del debate. Aunado a lo anterior, gran parte de los protagonistas y antagonistas no consiguieron exponer de manera clara el punto de vista que defenderían o atacarían. La situación pudo haberse presentado porque es poco el trabajo que se hace con la argumentación en los distintos niveles de la

educación escolarizada (Dolz, 1995) y son escasas las oportunidades que la escuela les ha dado a los estudiantes para expresarse frente a temáticas de su interés e ir consolidando y formalizando sus puntos de vista sobre las mismas.

De hecho, tal como advierten Wirthner, Martin y Perrenoud (1991), la enseñanza formal de la lengua oral y su uso en diferentes contextos discursivos ha sido relegado a un segundo lugar, por lo que la construcción de la voz para participar parece no ser tan importante para la escuela como sí lo es la lectura y la escritura, aunque dejan mucho que decir las prácticas que orientan su enseñanza y aprendizaje.

Frente al panorama evidenciado en el debate inicial, la secuencia didáctica se propuso recrear las experiencias de aprendizaje necesarias para que los estudiantes pudieran acercarse al conocimiento comprensivo y aplicativo de forma de organización superestructural de la argumentación, específicamente del debate, desde sus análisis y comparación con otras estructuras discursivas como la narrativa y la expositiva.

Así por ejemplo, en la Sesión N° 6 se planteó un juego de roles, en el que se simuló un juicio en el cual los estudiantes debían indagar por los hechos, el tema, qué harían el defensor y el defendido, qué argumentos utilizarían a favor o en contra, qué harían el jurado y el juez. Para ello los estudiantes diligenciaban una rejilla que les permitía producir los discursos orales argumentativos según el rol que le correspondiera: acusado, fiscal, juez, abogado o testigo. La actividad pretendió que los estudiantes logaran reconocerse como sujetos que participan en un debate y que tiene la intención de convencer a los destinatarios que ellos tenían la razón. La ilustración siguiente es un ejemplo de la rejilla diligenciada por los estudiantes.

Estefanía y Sara				
El juicio	Situación de comunicación			
Participante	Enunciador	Destinatario	Propósito	Contenido
Acusado	Es un ladrón que robó	Juez y todos los de la sala.	convencer que es inocente	Es un robo.
Defensor	Abogado que defiende	Juez y todos los de la sala.	convencer al juez que el acusado es inocente	un robo.
Juez	Persona que imparte justicia y decir la verdad	Todos los de la sala.	Determinar si el acusado es culpable o no	un robo de una carga de café
Testigos	Persona que vio quien hizo el robo	Todos los de la sala	contar lo que vieron	un robo.
Jurado	escuchar los argumentos		escuchar	Un robo.

Ilustración 3. Producción de discurso acordes con los roles. Grupo 1.

Referente a la tesis, en las Sesiones N° 7 y 8 se propuso a los estudiantes expresar sus conocimientos sobre los tatuajes; luego organizarse en grupos para discutir y registrar cinco ventajas y cinco desventajas del uso de los tatuajes; más tarde se socializaron los registros de cada grupo y a partir de ellos se les invitó a plantear sus propias tesis, las cuales fueron anotadas en el tablero. En el encuentro siguiente se retomaron y analizaron las tesis planteadas por los estudiantes, quienes debían presentar y justificar la validez de las mismas, a partir de interrogantes como: ¿Por qué consideras que es una tesis? ¿Consideras que representa tu posición y opinión frente a los tatuajes? ¿Es una idea completa, clara y concreta? ¿Crees que es una idea válida para defender? ¿Crees que con esta tesis convencerás a tus destinatarios de tu postura?

En otra actividad consistió en observar un video sobre el debate presidencial, a partir del cual debían responder interrogantes como: ¿Cómo inicia o se abre el debate? ¿Cuáles son las tesis planteadas en el video del debate escolar? ¿Los argumentos utilizados acerca del acoso escolar si convencieron a los destinatarios? ¿Las tesis propuestas reflejan conocimiento acerca del acoso escolar? Según lo observado en el video quien produce el discurso ¿Asume una posición sobre el tema? ¿Qué características presenta una tesis planteada en el video? ¿Cuál es la importancia de formular una tesis?; que permitieron a los estudiantes comprender la estructura y organización del debate, especialmente identificar las etapas de confrontación y apertura, a partir de las cuales se logró introducir el concepto de tesis y asumir posturas para su construcción, a partir de la comparación entre lo que se sabe y lo que dicen otras personas sobre los tatuajes.

Seguramente debido a estos procesos, en el debate final los estudiantes consiguieron tejer un discurso para introducir el uso de los tatuajes como el tema objeto del debate, además de articular esta introducción con la exposición clara y concreta de la posición que asumían, ya fuera a favor o en contra de tal uso. Lo anterior fue posible gracias a las maneras en que se entendió la enseñanza de la producción oral argumentativa, asumida como un proceso que por su complejidad y relevancia social requiere la planificación y la indagación consciente que provea a los participantes de las herramientas necesarias para configurar una postura informada sobre el tema y expresarla sin lugar a dudas y ambigüedades, pero además estar dispuestos y preparados para defender su punto de vista por medio de la argumentación (Van Eemeren y Grootendorst, 2002).

En cuanto al indicador con menores cambios en el grupo 1, la *etapa de clausura*, es necesario aclarar que si bien en el Pre-test los estudiantes cerraron el debate, ello no

incluyó la toma de decisión a favor de uno de los debatientes. La situación pudo deberse a que los estudiantes no habían trabajado este género discursivo, por lo que si bien asumen que tiene un final no se relaciona con la necesidad de determinar con cuál de las posturas defendidas se está de acuerdo. Esto concuerda con lo reportado en la investigación de Borray y Silva (2016) quienes mencionan que cuando los estudiantes se enfrentan a tipologías desconocidas terminan por emplear las estructuras que conocen, lo cual indica que no habían logrado comprender que la forma de organizar el discurso cambia de una tipología a otra, máxime cuando son géneros distintos.

En atención a la dificultad manifiesta, durante la secuencia didáctica se trabajó de manera intencionada para que los estudiantes lograran comprender como necesaria la resolución de la disputa, a partir de la alineación favorable con la postura de alguno de los debatientes. Ahora, si bien la situación inicial mejoró en el Pos-test, los resultados indican que aún es necesario que los estudiantes construyan la necesidad de tomar una decisión a favor de uno de los debatientes, más que por razones de amistad, por la calidad y pertinencia de argumentos que emplea para defender su postura.

En relación al indicador con los mayores avances en el grupo 2, *etapa de apertura*, en el Pre-test más del 65% de los estudiantes no logró expresar la opinión que pretendía defender. Como se ha mencionado, esta dificultad puede tener su origen en la ausencia de un trabajo intencionado y articulado con tipologías diferentes a las trabajadas tradicionalmente en la escuela, donde por lo general, en la básica primaria, predomina el trabajo, sobre la comprensión de texto narrativos. De esta forma, los estudiantes se han acercado contundentemente a la comprensión y producción de diversidad de géneros textuales y discursivos, por lo que entran en desventajas en este tipo de pruebas. Sin

embargo, en este caso la prueba inicial, más que como generalmente se concibe la evaluación, fue la oportunidad que tuvieron las docentes para indagar en los saberes previos y las dificultades, que se tornaron en el punto de partida para el diseño de la propuesta didáctica.

De hecho, a partir de la información aportada en el Pre-test, se consideró necesario que los estudiantes determinaran la ventajas y desventajas del uso de los tatuajes; abordaran textos expertos sobre el tema para ampliar sus visiones sobre el mismo; compararan e identificaran en dichos textos (escritos y videos) las tesis que planteaban; a partir de ello, los estudiantes formularon sus propias tesis y las sometieron a análisis, mediante interrogantes como: ¿Por qué consideras que es una tesis? ¿Consideras que representa tu posición y opinión frente a los tatuajes? ¿Es una idea completa, clara y concreta? ¿Crees que es una idea válida para defender? ¿Crees que con esta tesis convencerás a tus destinatarios de tu postura?

Si bien se considera que la formulación de la tesis es un proceso altamente complejo, seguramente la intervención con la secuencia fue la que permitió que en el debate final todos los estudiantes, en sus roles de protagonistas o antagonistas, expusieran de manera clara y concreta el punto de vista que pretendían defender. Seguramente porque, tal como advierten Tiller y Mendoza (2018) una secuencia que permita la interacción y la co-construcción conjunta de saberes en un contexto plagado de significatividad, y que además considere necesario el trabajo sobre la tipología discursiva en atención a las necesidades e intereses de los estudiantes es exponencialmente potente para que construyan conocimientos útiles y los pongan en juego a la hora de producir sus discursos.

Referente a los indicadores con los menores cambios en el grupo 2, la *etapa de argumentación* y la *etapa de clausura*, es necesario aclarar que en el Pre-test si bien los

estudiantes incluyeron un cierre en sus discursos, el mismo no implicaba la adhesión al punto de vista de alguno de los debatientes. De otra parte, la mayoría de ellos no logró emplear argumentos para defender el punto de vista propio y refutar los argumentos de la parte contraria.

En atención a estas dificultades se propuso trabajar de manera sistemática en la argumentación y los tipos de argumentos, en el marco de texto expertos (“El tatuaje, un arte y estilo de vida que va más allá de la piel”) y videos (“Mafalda quiere un televisor”, “Debate presidencial”) que permitieran identificarlos y caracterizarlos. Por ejemplo, para la Sesión N° 8 los estudiantes debían indagar en internet u otros medios sobre los tatuajes, y preguntar en sus familias si estaban o no de acuerdo con el uso de los tatuajes, y llevar escritos todos los argumentos encontrados. Luego, durante el desarrollo de la sesión se pidió realizar un cuadro comparativo, a partir de la tesis, con las ventajas y desventajas del uso de los tatuajes. Las ilustraciones siguientes son un ejemplo de los cuadros comparativos realizados.

Yermi Alejandra Grisales Muroloz
Sara Nicol Aristizabal Buitrago

TESIS	VENTAJA	DESVENTAJA
1. Los tatuajes son una manera de expresar los sentimientos 2. Un tatuaje es una forma de arte	Los tatuajes son un estilo de vida	Que de pronto no le dan trabajo
	hay tatuajes para diferentes gustos	Le puede dar cancer de piel
	los tatuajes embellecen el cuerpo	Uno no puede donar sangre durante un año
	Nos hacen sentir bien	Que no se borra facilmente
	Son artisticos	Que lo pueden rechazar o discriminar por su apariencia fisica

Ilustración 4. Cuadro comparativo Grupo 1.

Emanuel Bermudez Tascón - Jonathan Motato

Tipos de argumentos/situaciones argumentativas	Basados en valores	Basados en descripciones	Basados en datos o pruebas	De autoridad	Basados en ejemplos	Basados en hechos
Video de Mafalda	La televisión deforma la mente.					todos venían televisión menos ella
El tatuaje, un arte y estilo de vida que va más allá de la piel		Los problemas de la vida			Todo lo que hoy de tras de un tatuaje	Muchas personas llevan una vida normal
Debate presidencial		Los candidatos proponen los derechos que las personas tienen en la salud		Que la Constitución dice que debe garantizar los servicios públicos a todos los colombianos.		
Debate experto sobre los tatuajes.		No importa que tenga tatuajes para trabajar				

Ilustración 5. Cuadro comparativo Grupo 2.

Más tarde, en el Sesión N° 9, con el objetivo de reconocer y analizar los diferentes tipos de argumentos, los estudiantes debían organizarse en parejas para leer y analizar la definición y el ejemplo propuesto en el tipo de argumento que le hubiera correspondido, a partir de los cuales debían proponer ejemplos diferentes. Luego las parejas intercambiaban los tipos de argumentos para proponer otros ejemplos diferentes a los de la pareja anterior. A partir de esta actividad, los estudiantes establecieron similitudes y diferencias entre los tipos de argumentos: basados en valores, pruebas, descripciones, autoridad, ejemplos o hechos.

Posteriormente, desde de las tesis identificadas en cada uno de los textos y videos trabajados (“El tatuaje, un arte y estilo de vida que va más allá de la piel”, “Mafalda quiere un televisor”, “Debate presidencial” y “Los tatuajes”), los estudiantes debían determinar los tipos de argumentos que se empleaban para sustentarla (basados en valores, pruebas, descripciones, autoridad, ejemplos o hechos.). Por último, los estudiantes respondieron a preguntas como: ¿Qué tipos de argumentos se evidencian en los videos observados? ¿En nuestra vida cotidiana qué tipos de argumentos son los más utilizados? ¿Cuál es la importancia de los argumentos al momento de defender una posición para convencer a favor o en contra de los debatientes? ¿Qué diferencia existen entre la tesis y los argumentos?

Si bien la situación mejoró en el Pos-test, los resultados indican que aún es necesario que los estudiantes tengan claridad sobre los argumentos expuestos y así refutar o defender la opinión contraria.

En términos generales, las dificultades manifiestas en la prueba inicial para esta dimensión posiblemente se deban a que tal como sostiene Santos (2012), en la escuela es poco lo que se contempla la enseñanza de superestructuras textuales como la

argumentativa, la cual, incluso, es escasamente apreciada en los planes de estudio de lenguaje en los niveles de educación primaria, ya que de manera errónea se ha pensado que los niños en estas edades solo pueden narrar hechos. La situación se complejiza al advertir que cuando se incluye la enseñanza de la argumentación, en los últimos grados de la educación media, se hace desde el texto escrito sin ahondar la oralidad, desconociendo de esta manera que “la comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede con la lengua escrita.” (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p.33).

En este panorama, la propuesta pretendió reconocer que los estudiantes desde los primeros grados sí cuentan con los elementos necesarios para formalizar la argumentación propia de un contexto académico. Se hace la distinción porque también se reconoció que los estudiantes desde muy pequeños argumentan en situaciones cotidianas, por lo que el trabajo en el aula debe orientarse a una argumentación más estructurada, explícita y orientada a otros fines: convencer, persuadir, adherir sobre ideas, posturas, opiniones y puntos de vista sobre temáticas de interés para los estudiantes y problemáticas en la vida real. Así pues, la selección de un tema como el uso de los tatuajes se convirtió en la excusa pedagógica para que los estudiantes formalizaran y explicitaran sus conocimientos sobre la argumentación y, más allá de tomarla como un contenido curricular, la comprendieran como una competencia que ya utilizaban pero que necesitan aprenderla de manera más profunda, por su relevancia en el contexto y las prácticas sociales.

A continuación, se presenta la transcripción de los videos de los debates inicial y final de uno de los estudiantes, a través de la cual se evidencian las transformaciones positivas en la producción oral argumentativa:

Transcripción del Pre-test del estudiante 3 Grupo 1

- *Yo creo que antes de que se hagan los tatuajes piensen porque pueden dar muchas enfermedades como cáncer.*

Transcripción del Pos-test del estudiante 3 Grupo 1

- *Yo estoy a favor del uso de los tatuajes porque los tatuajes son una expresión artística, por eso el escritor Oscar Wilde dice que uno debería ser una obra de arte o al menos usar una obra de arte, es así como nuestro cuerpo o nuestra piel puede ser un lienzo y el tatuaje la obra de arte.*
- *Respondiendo a un compañero- Pero es que en un tatuaje puedo tener variedad de diseños y colores y de esta manera tener una obra de arte, además las personas que hacen los tatuajes deben esforzarse mucho y saber mucho sobre anatomía y de colores.*
- *Respondiendo a un compañero- Juan David los tatuajes no dañan la piel, por el contrario, son una expresión artística porque son una forma de adornar el cuerpo con cosas que no sean joyas, sino directamente sobre la piel.*
- *Además, cuando observamos un tatuaje podemos identificar diferentes tipos de culturas que hay en el mundo, por ejemplo hay tatuajes que muestran la cultura china o japonesa.*

Por otra parte, los tatuajes son un producto de la creación y de la creatividad de un artista similar a la de un cantante, poeta, actor o escritor. Por todo esto los tatuajes son una arte.

En la transcripción del Pre-test se puede evidenciar que el estudiante aportaba algunos enunciados, sin embargo, no era una idea clara o concreta. Tampoco presenta argumentos con los que logre defender una opinión. Esta situación mejora considerablemente en la transcripción del Pos-test, presentando una posición clara respecto al uso de los tatuajes,

sus enunciados indican un avance en la calidad y en el número de argumentos, de igual forma estos mismos están destinados a cambiar la perspectiva o visión que tienen los otros sobre el uso de los tatuajes y tiene como propósito convencer sobre el hecho de hacérselos.

Como se puede observar a partir de los resultados obtenidos y del anterior ejemplo, todas estas apuestas repercutieron en transformaciones positivas en la producción argumentativa oral de los estudiantes, lo cual concuerda con los hallazgos de Borray y Silva (2016), quienes a partir de la implementación de una secuencia didáctica consiguieron que los estudiantes vieran la necesidad de escuchar la postura del otro, sus argumentos y comprender que su experiencia es diferente y configurar su pensamiento, lo cual es un avance importante máxime cuando escuchar al otro, a los compañeros, no forma parte de las prioridades de la vida cotidiana de los estudiantes.

Las transformaciones mencionadas pueden evidenciarse en los siguientes ejemplos del debate en el Pos-test:

Transcripción del Pos-test del estudiante 4 Grupo 1

- *Estoy en contra del uso de los tatuajes porque los tatuajes dañan la piel. No estoy de acuerdo porque en muchas ocasiones quedan mal hechos por falta de técnicas y falta de higiene dejando una cicatriz.*
- Respondiendo a un compañero- *Sara no estoy de acuerdo porque cuando una persona se hace un tatuaje estas agujas causan mucho dolor sobre todo en las partes más delicadas como codos, costillas y cuello. También estas agujas dañan la piel y esta jamás volverá a ser igual.*
- Rebate a un compañero- *Sara ellos sí son dañinos para la piel, de hecho los tatuajes tienen un efecto dañino para la salud porque ocultan manchas y otras lesiones.*

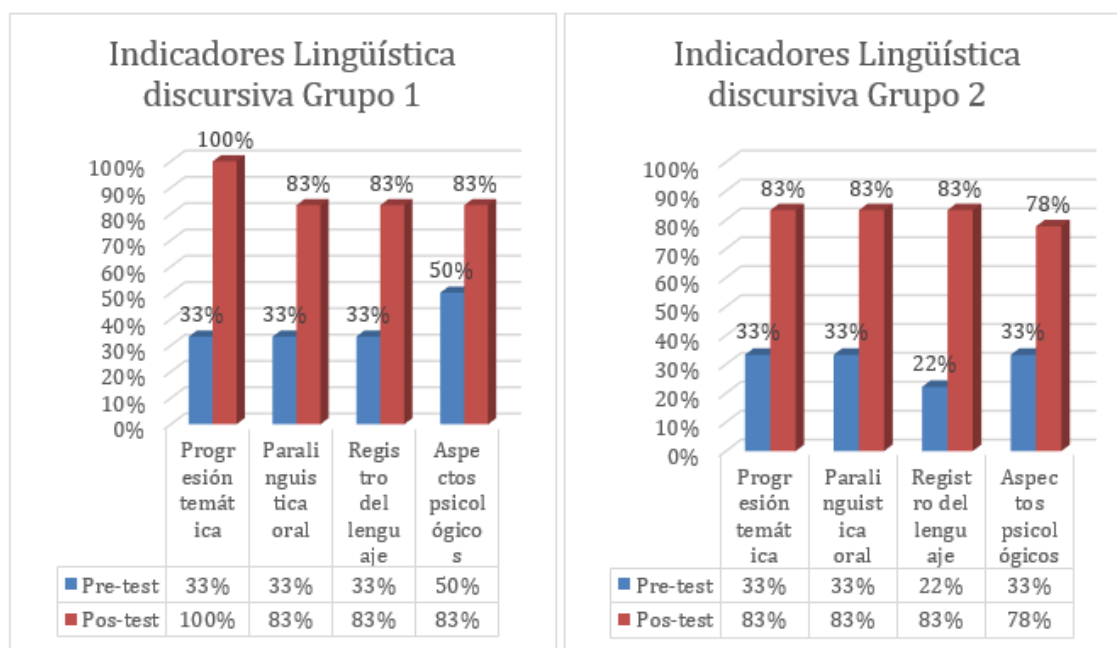
- Se vale de lo anterior para reafirmar- *A parte de esto,*
- *la Cruz Roja Internacional dio explicaciones muy claras sobre no donar sangre durante un año después de realizarse un tatuaje para descartar toda posibilidad de tener hepatitis y nunca sabemos cuándo un familiar o un amigo necesite de nuestra sangre.*

De igual manera, se puso en juego los planteamientos de Dolz y Pasquier (1996), quienes sugieren que al ser el aprendizaje de la expresión oral y escrita un proceso lento, requiere de tiempo y práctica, lo cual exigió en este caso el diseño y desarrollo de actividades adaptadas a las posibilidades de los alumnos que les permitieran acercarse de manera sistemática a la comprensión conceptual, procedimental y actitudinal de la argumentación oral y su puesta en acción en ambientes de discusión crítica.

4.1.2.3 Lingüística discursiva.

En la presente investigación la lingüística discursiva hace referencia al conocimiento y el uso que se le da al registro del lenguaje, el cual le otorga significación al discurso oral convencional (Vilá i Santasusana, 2011). En este caso, interesa la lingüística discursiva de la estructura lógico-argumentativa verbal y no verbal del debate, integrada por elementos como la progresión temática, la paralingüística oral, el registro del lenguaje y los aspectos psicológicos, los cuales se configuran en los indicadores para la valoración de la dimensión. Al respecto, la gráfica 6 muestra los desempeños de los estudiantes de cada grupo en dichos indicadores.

Gráfica 6. Comparativo general indicadores lingüística discursiva.



Fuente: elaboración propia.

Tal como muestra la gráfica 6 en ambos grupos ocurrieron avances importantes en todos los indicadores de la lingüística discursiva. Si bien lo anterior es cierto, también para ambos grupos el indicador con los mayores cambios fue la *progresión temática* al aumentar 67 y 50 punto porcentuales en los grupos 1 y 2, respectivamente. Mientras que los menores avances se observaron en los *aspectos psicológicos* al aumentar 33 y 45 punto porcentuales en los grupos 1 y 2, respectivamente.

Respecto al indicador con los mayores avances en ambos grupos, *progresión temática*, en el Pre-test, los estudiantes tenían dificultad para añadir la nueva información sobre los tatuajes a su discurso oral, tornándose repetitivos y circulares en sus intervenciones. De otra parte, muchos de ellos no conseguían mantener y avanzar en el mismo eje temático, por lo que tendían a alejarse del tema de las intencionalidades del debate, las cuales habían quedado explícitas en la consigna dada (“Comparta con sus

compañeros su opinión acerca del uso de los tatuajes (a favor o en contra) y trate de convencerlos de que usted tiene la razón”).

Las anteriores dificultades probablemente se deban a que no hay una formación en torno a la argumentación oral, a la importancia de documentarse para hablar, para escribir, para defender un punto de vista, para opinar; mucho menos una formación estética en el uso del lenguaje oral (Martínez, 2002). En otros términos, las prácticas escolares que han entendido la escritura como un producto y la oralidad como una habilidad espontánea que se aprende antes de ingresar a la escolarización formal, así, no se han brindado las condiciones para que los estudiantes comprendan la necesidad de asumir posturas informadas y conocidas cuando se habla o se escribe sobre un tema específico.

En atención a este panorama, durante la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes realizaron consultas sobre el tema en diversas fuentes (preguntando a personas, en libros e internet), pero también consultaron sobre el debate y la argumentación, de manera que contaran con elementos para construir y defender su punto de vista sobre los tatuajes, y para reconocer la importancia y el uso de la argumentación en situaciones argumentativas orales como el debate.

Una de esas actividades les implicó la lectura y análisis de diversos textos y videos expertos a partir de los cuales debían identificar argumentos a favor y en contra del uso de los tatuajes, situación que le proveyó de información complementaria a sus ideas previas, para intervenir en el debate aportando información nueva sobre el tema central del mismo.

Otra actividad implicó la presentación de la película “Mi vecino Totoro” para analizar en ella la progresión temática y el registro del lenguaje utilizados. Para ello, se plantearon preguntas como: ¿Cuál es el tema principal de la película? ¿Se evidencia progresión temática en el desarrollo de la película mi vecino Totoro? ¿Existen coherencia entre las imágenes y los hechos? ¿El tema de la película se desarrolla secuencial y comprensible? A partir de los aportes de los estudiantes se generó un espacio de reflexión sobre la importancia de la progresión temática en la argumentación oral y de evitar el paso de un tema a otro, para que el discurso sea fluido y añada información nueva a la ya conocida sobre el tema.

De otra parte, al entender el debate como una tipología discursiva que requiere ser planeada y revisada, se realizaron y grabaron varios ensayos del debate para que los estudiantes pudieran volver a ellos y analizar diferentes aspectos, entre ellos la progresión temática, a partir de interrogantes como: ¿La información se presenta de manera progresiva? ¿Cómo? ¿Se presenta información nueva a la ya conocida? ¿Cuál? ¿En algún momento cambió el tema tratado? Si/No ¿Por qué? El trabajo de los estudiantes consistía en analizarse a sí mismos y a sus compañeros a partir de rejillas, con el fin de identificar y aportar información valiosa, que les sirviera para las posteriores versiones del debate: lo que debían mejorar en su discurso y por tanto ajustar en su guion.

Seguramente fue debido a estas actividades que más del 80% de los estudiantes lograron comprender la necesidad de informarse sobre el tema del cual se discute y preparar la discusión con unos argumentos que, si bien aportan información nueva, deben mantener el mismo eje temático propuesto en el debate, es decir, seguir progresando en el mismo eje temático durante todo el desarrollo del discurso argumentativo oral.

En cuanto al indicador con menores cambios en ambos grupos, los *aspectos psicológicos*, es necesario aclarar que fue el indicador que reportó los mejores desempeños para el grupo 1 en el Pre-test, y estuvo en los mejores resultados en dicha prueba para el grupo 2. De manera que los estudiantes lograban controlar sus emociones, pero tenían considerables dificultades para respetar el turno conversacional durante el debate.

Será necesario aclarar que si bien lograban controlar sus emociones, los estudiantes se notaban tímidos, por lo que al hablar tendían a esconder la mira, dirigirla al piso o fijarla en un punto determinado. De otra parte, solían interrumpir a sus compañeros mientras expresaban su punto de vista, sin sentirse, aparentemente, incómodos por cortar abruptamente la intervención de otros.

En consideración a estas dificultades que exigen ser atendidas en procesos de enseñanza y aprendizaje, durante la secuencia didáctica se realizaron algunas experiencias que permitieran a los estudiantes respetar el turno de la intervención y regular sus sentimientos en el debate. Un ejemplo de ello fue la actividad realizada en la Sesión N° 11, en la cual, a partir de una rejilla, los estudiantes debían analizar sus intervenciones en un ensayo del debate, que había sido grabado, para determinar y justificar si demostraban seguridad y manejo de público, y si era evidente el respeto el turno de la palabra. A partir de esta valoración, los estudiantes aportaban sus ideas sobre cómo consideraban que se podía mejorar la seguridad y la confianza en el momento de participar en un debate.

La consideración de los aportes de sus compañeros, el dominio del tema del que hablarían y los argumentos que formularía, además de las actividades realizadas en

relación con la puesta en escena, frente a los compañeros, de dramatizaciones, juego de roles, imitaciones y actividades de expresión corporal y gestual, podrían ser una de las causas de la transformación positiva en el desempeño de los estudiantes en la prueba de Pos-test, pues los datos muestran que cerca del 80% de los estudiantes están en capacidad de regular y controlar sus emociones, ponerlas al servicio de sus argumentos para potenciarlos, así como de respetar el turno de intervención de sus compañeros. Si bien la mayoría de los estudiantes lograron estos avances, los datos evidencian que aún será necesario enfatizar el trabajo sobre los aspectos psicológicos, principalmente el respeto al turno de la palabra.

Para cerrar puede decirse que las principales dificultades manifestadas por los estudiantes en la prueba inicial, probablemente se deban a que, como ya se mencionó, no existe la enseñanza formal de la oralidad y mucho menos de la argumentación, por lo que debe ser imperativo que las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en todas sus expresiones brinden las oportunidades reales para que los estudiantes se acerquen de manera positivas a las mismas y vean la necesidad de aprenderlas dada su significatividad en el contexto social. Pero que además, las asuman como unos procesos que si bien son complejos y demarcan un trabajo intencionado y sistemático, también son placenteras y útiles en la vida en general.

El análisis hasta el momento evidencia transformaciones importantes en el desempeño de los estudiantes, aspecto que da respuesta a una de las preguntas de investigación. Es momento entonces de dar respuesta a la segunda, relacionada con las reflexiones de las docentes investigadoras durante la intervención con la secuencia didáctica, como se presenta a continuación.

4.2. Análisis cualitativo de las prácticas pedagógicas

Las prácticas reflexivas conllevan al docente a sintonizarse con una actitud permanente de cambio y crecimiento personal, familiar, profesional, para crear un entorno de mejoramiento, autocomprensión, y profesionalización del oficio de enseñar, además de crear nuevos esquemas mentales, que le posibilitará generar prácticas innovadoras y así anticipar futuras respuestas de acuerdo a los nuevos aprendizajes derivados de la autoevaluación y la observación continua sobre las prácticas de aula, tal como lo plantea Perrenuod (2007).

En este marco de ideas, el apartado presenta el análisis cualitativo de la información obtenida del instrumento diario de campo de las docentes investigadoras, sobre la aplicación de la secuencia didáctica en sus tres fases: planeación, desarrollo y evaluación, desarrolladas en catorce sesiones, distribuidas en veinticuatro clases. Al realizar el análisis se tuvieron en cuenta las categorías de la práctica reflexiva: descripción, transformaciones, toma de decisiones, autopercepciones y percepción de los estudiantes, que surgieron en común acuerdo con los estudiantes de la cohorte IV de becarios del MEN de la Maestría en Educación.

4.2.1 Docente 1.

De manera intencional, por lo propósitos del apartado, el mismo se presenta en primera persona.

4.2.1.1. Fase de planeación.

En esta fase se visualizaron las categorías de **Toma de decisiones y autopercepción.**

A continuación, presenta una serie de reflexiones que surgieron de las fases de la secuencia didáctica, teniendo en cuenta el instrumento Diario de campo, en el cual consigné

todo lo que se iba presentado durante la implementación de la misma, es así como nace la reflexión sobre mis prácticas pedagógicas a nivel personal y profesional.

Esta reflexión sobre mi labor docente inicia en el momento en que empiezo a planear la secuencia didáctica desde la tarea integradora hasta la última sesión. La fase de planeación tuvo como tarea integradora “*entre pruebas y objeciones un camino hacia el debate*” con el propósito de mejorar la toma y defensa de la postura en la argumentación oral.

Antes de seleccionar los contenidos didácticos y los dispositivos me hice muchas preguntas con el fin de adecuar los objetivos de la secuencia didáctica a las necesidades de los estudiantes, algunas como: ¿Cuáles serían las capacidades de los estudiantes?, ¿Qué saberes previos tendrían?, ¿Cómo podría lograr despertar su interés frente a una nueva experiencia?, ¿Cuáles son sus necesidades? Y la más importante ¿Cómo lograría cambiar mis prácticas en el quehacer docente? En ese sentido, las categorías que emergieron para dar respuestas a las preguntas en esta fase fueron: Toma de decisiones y autopercepción.

Estas categorías me permitieron profundizar en la forma cómo venía enseñando apegada un poco a la enseñanza tradicional y al modelo escuela nueva, en la medida que iba preparando las sesiones y escogiendo las actividades ya estaba tomando decisiones muy importantes frente a los desafíos que vendrían, como lo argumenta Perrenoud (2007).

Los profesionales son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible. Es posible que, en la práctica cotidiana, no todos estén constantemente a la altura de esta exigencia y de la confianza recibida... asumen la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos. (p.11).

Estas decisiones serían el primer paso para planear, preparar y diseñar la secuencia didáctica de tal forma que diera respuesta a los interrogantes expuestos anteriormente y posibilitar una experiencia transformadora a través de la didáctica.

Para el diseño de las actividades lo que más me interesaba era planearlas de acuerdo al contexto y tratar de que los dispositivos didácticos estuvieran en armonía con los objetivos propuestos como lo afirma Beas, Gómez y Thomsen (2008) “La planificación es concebida como una herramienta de trabajo de gran flexibilidad respecto a su uso, pues admite la introducción de cambios de acuerdo al avance observado en el aprendizaje de los alumnos”. (p.121). También debía tener en cuenta que los recursos tecnológicos en la escuela eran limitados, por lo que me auto percibía frustrada, pero con la responsabilidad de realizar los cambios necesarios en la medida en que iba implementando la secuencia y de este modo, disminuir cualquier tipo de dificultad.

4.2.1.2 Fase de desarrollo.

Esta fase está compuesta por 12 sesiones y se visualizaron las categorías de **descripción, transformaciones y percepción de los estudiantes.**

Al iniciar con la implementación de la secuencia didáctica al momento de consignar en el Diario de campo surge la descripción como una presentación detallada de las acciones e interacciones de la primera sesión: “*Se dio la bienvenida al grupo, les gustó mucho las imágenes de la vereda, me preguntaban por uno y otro lugar, ¿quién las había tomado?, luego se hizo la presentación del presidente de la vereda y los niños lo recibieron con mucho entusiasmo...*” (Diario de campo, sesión 1, clase 1).

En el desarrollo de cada sesión hubo muchos sentimientos encontrados, mucha alegría y satisfacción en la medida que los niños iban avanzando y desarrollando las actividades de forma positiva, pero también frustración cuando no se lograba el objetivo propuesto, como fue el caso de una sesión en particular, esto sucedió al finalizar la sesión No 3 “*Después de que los estudiantes hicieron la dramatización del video de Mafalda y observar con mucha preocupación cuánto se les dificulta hablar en público...*” (Diario de campo, sesión 3, clase

4). A partir de este tipo de rupturas que fueron surgiendo fue necesaria un cambio (Transformación) ajustado para reducir la dificultad y dar continuidad al proceso. Teniendo en cuenta que algo importante era el trabajo colaborativo y la construcción de conocimientos de los estudiantes a través del desarrollo de las actividades que se habían planeado Perrenoud (2007) “La formación ya no es transmisión de contenidos, sino construcción de experiencias /armadoras, mediante la creación y el fomento de situaciones de aprendizaje” (p.75).

La otra categoría que surge en mi análisis a lo largo de la presente fase es la Percepción de los estudiantes como valoraciones que yo hacía sobre sus juicios, expectativas y emociones “*haciendo el cierre de la sesión No 12, me conmovió el comentario de la estudiante de grado quinto, al decir que ella había cambiado, ya no le daba pena hablar en público...*” (Diario de campo, sesión 12, clase 20). La situación me llevó a mirar dentro de mí misma, mis prácticas anteriores y las oportunidades y desarrollos que con maneras de actuar y orientar las clases estaban imposibilitando en mis estudiantes. Comencé a replantear mi rol como profesora y a pensar que lo que yo estaba haciendo transcendía más allá del aprendizaje de conceptos. Mi función también implicaba propiciar las oportunidades y espacios necesarios para que mis estudiantes construyeran esa voz y la seguridad para expresarla en público.

Es así como, finalizando esta fase de la implementación de la secuencia didáctica la autorreflexión se hacía algo frecuente y fundamental para alcanzar el objetivo de la misma, “*sigo reflexionando, respecto al compromiso de los estudiantes, por ejemplo, con los acuerdos del contrato didáctico, yo no les tengo que recordar nada, ellos son las más interesados en que estos se cumplan, situación que me hace muy feliz*” (Diario de campo, sesión 12, clase 20). Perrenoud (2007) “Trabajando con los estudiantes sus propias

representaciones de la forma como reflexionan y aprenden a reflexionar”. (p. 85). En la medida que los estudiantes aprendían a expresar y a argumentar sus puntos de vista con respeto, yo también aprendía de ellos y veía con mucha satisfacción lo que estábamos logrando.

4.2.1.3. Fase de evaluación.

La fase de evaluación está compuesta por dos sesiones y cuatro horas clase. Esta fase fue la más tranquila para mí, estaba muy positiva frente a los resultados de la versión final del debate. Para realizar esta versión se invitó a los padres de familia y debo reconocer que ellos estaban más nerviosos que los estudiantes debatientes.

Los resultados no pudieron ser mejores, todos quedamos extasiados al punto de salir una que otra lágrima de felicidad al ver el desempeño de los estudiantes.

Sin lugar a dudas, la implementación de una secuencia didáctica impactó enormemente tanto a los estudiantes, como a la comunidad y a mí porque para todos era algo inédito, ya que en la vereda nunca se había visto algo así y esto me llenaba de orgullo porque se cumplía a cabalidad uno de los fines de la educación (Congreso de Colombia, Ley 115 Título 1 fin No 9, 1994).

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Para concluir este análisis, debo decir que se logró el objetivo de mejorar mis prácticas y reflexionar constantemente sobre ellas.

4.2.2 Docente 2.

La intervención de esta docente se realizó con los estudiantes de grado quinto.

4.2.2.1. Fase de planeación.

En este apartado me permito presentar el análisis del diario de campo acerca de mis prácticas de aula como practicante y profesional, las reflexiones que surgieron a partir de estas al igual que las emociones vividas durante todo el proceso de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción oral argumentativa teniendo en cuenta las fases acordadas por los estudiantes de la IV cohorte de becarios del MEN de la maestría en Educación las cuales son: planeación, desarrollo y evaluación.

De esta manera se desarrolló con sus respectivas fases de planeación y la tarea integradora “*entre pruebas y objeciones un camino hacia el debate*” la cual tenía como finalidad mejorar la producción oral argumentativa, la toma y defensa de postura frente a situaciones o actos comunicativos poniendo a prueba sus argumentos, para esto se tuvieron en cuenta unos objetivos para alcanzar el desarrollo de la propuesta como son: Producir discursos argumentativos orales, en el marco de debates sobre el uso de los tatuajes, teniendo en cuenta la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística discursiva, de la misma manera se tuvo en cuenta el contexto y las diferentes formas de vida de los estudiantes y la comunidad.

Durante el momento de preparación, la categoría que más se desarrolló fue la **descripción** referida a todo aquello que sucedería en las sesiones, ya que en mi diario de campo he relatado paso a paso lo que sucedió. Sin embargo, comienza a aparecer en mí una nueva **percepción** sobre cada uno de mis estudiantes, tratando comprender las características de cada uno de ellos, los diferentes modos de pensamiento y los ritmos de aprendizaje, lo que me permitió como docente reflexionar acerca de la forma como debo planear e implementar cada una de mis clases.

Al dar continuidad con la preparación de las actividades me pregunté si estaría basada en la realidad de los estudiantes, en ese momento centré mi atención y quise que las actividades se desarrollaran con lo anteriormente dicho, y así llenar sus expectativas y llevar a cabo mi trabajo de investigación, de acuerdo a esta situación surgieron las siguientes preguntas: ¿cómo demostrar que en realidad era algo novedoso e interesante para ellos? ¿Cómo realizar las actividades para que todos participaran? ¿Si el material propuesto era el correcto para el trabajo en el aula? ¿Si los videos y los textos serían de su interés? Sentía un poco preocupación ya que, para mí, era también estar implicada y para ellos era algo novedoso.

En tal sentido, al tener planeada parte de la SD pensé en el contexto sus fortalezas y debilidades, pues tenía buena sala de informática, pero sin conexión a internet, donde iba a ser difícil que ellos consultaran parte de las actividades que eran propuestas y parte del proceso de formación. Este tipo de descripciones y transformaciones que recaen sobre la práctica y el cuestionarme sobre el tipo de actividades a tener en cuenta, están relacionadas con lo que sustenta Perrenoud (2007), que reflexionar durante la acción consiste en preguntarse qué pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer.

De esta manera, me di cuenta que debía tener presente las necesidades de los estudiantes y su contexto y a la vez que las actividades propuestas tuvieran un enfoque comunicativo y disminuir las dificultades encontradas y desarrollar la producción oral argumentativa tipo debate .

Por otra parte, analizaba que las actividades organizadas de forma secuencial, contextualizadas y motivadoras fortalecen el proceso, este accionar generan cambios como lo enuncia Perrenoud (2007), que la reflexión en la acción, dependen de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar.

Una vez lista la SD, se inició la implementación de esta.

En la primera sesión, se presentó y negoció la secuencia didáctica con los estudiantes, el aula estaba ambientada con imágenes de la vereda como parte del contexto y sus iniciativas, luego se presentó el presidente de la junta de acción comunal de la vereda, quien con anterioridad se había invitado para tener un conversatorio con los estudiantes, los estudiantes estaban receptivos, porque para ellos era algo nuevo, en ese momento los estudiantes interactuaron y contestaron efusivamente, sentí nervios para continuar en ese instante, los niños se dispersaron un poco, pero continuamos con el propósito de la clase. Entonces en ese momento sentí, que hubo una ruptura a lo que llamamos transformación y que para Schön (1992), es una secuencia de acciones que se origina a través de un problema que se presenta al inicio de las acciones, que permite buscar estrategias concretas para llegar a una meta, aquí se reafirma la reflexión en la acción.

Una parte importante fue cuando el presidente de la junta les dijo que agradecía que lo hubiesen invitado y poder contarles lo que era ser un líder, pero quería escuchar sus voces cuál era la intención de su invitación, a la cual contestaron de manera emotiva conocer la historia de la vereda y saber qué es un líder.

Esto me permitió comprender que la propuesta era significativa, que estaba partiendo desde sus intereses y permitía avanzar, se estaban generando los nuevos conocimientos, puesto que los nuevos descubrimientos y nuevas formas de accionar permiten lograr resultados esperados (Schön, 1992).

4.2.2.2. Fase de desarrollo.

La fase de desarrollo constó de 12 sesiones que se presentaron en 20 clases. Al dar continuación a la SD, me permitía tener confianza y cada vez ir avanzando con la propuesta y desarrollo de sus aprendizajes, estaba ansiosa por iniciar la propuesta, esta era por medio

audiovisual sentí mucha más seguridad algo nuevo encontraría en sus aprendizajes, al observar sus caritas detenidas frente al televisor, ello me llenaba de satisfacción, al dar continuación note algo muy especial los criterios utilizados en el contrato didáctico no hubo que recordarlos, los estudiantes tenían claro el pacto, como docente sentí que ellos habían asumido su compromiso. Estaba mucho más segura. Al proyectar el video de Mafalda la intención era identificar los tipos de argumentos utilizados en este, para los estudiantes fue algo especial y diferente al escuchar risas y ver su actitud tan positiva sentí que mi práctica estaba avanzando hacia un nuevo aprendizaje. Se notaban animados, al terminar el video hubo buena participación toma de postura en sus argumentos.

En el desarrollo de las actividades a seguir notaba que los estudiantes les llamaba la atención trabajar más en la sala de audiovisuales que en el salón de clase, entonces adecué en el salón el televisor y los equipos necesarios para continuar y trabajar de manera colaborativa.

Durante la socialización de las características de los textos *“pasó algo inesperado con las palabras desconocidas y ¿qué hacemos?”* (Diario de campo, sesión 4, clase 4) luego se me ocurrió como parte del refuerzo realizar una sopa de letras que no estaba planeada, ni fuera del tema; sin embargo, posibilitó la continuación del proceso y que salieran a flote los conceptos y un trabajo bien elaborado, además del disfrute de los estudiantes. Esta situación me llevó a pensar sobre la necesidad de realizar una práctica reflexiva en todos los momentos del proceso de enseñanza, pues, tal como advierte Perrenoud (2007), permite desarrollar más allá de lo que uno hace espontáneamente.

Así sucedió cada vez me encontraba con una nueva iniciativa, para llegar a los estudiantes y continuar con el desarrollo de las actividades, como los juegos de roles, la planeación de sus guiones y la presentación de sus obras.

También, el presentar un debate y saber que los estudiantes estaban frente a sus compañeros y familia me llenó de orgullo y satisfacción, aunque en un momento dude de sus habilidades y tuve miedo, pero lo sucedido fue maravilloso, al escuchar los aplausos del público.

De acuerdo con lo antes mencionado pude comprender que los cambios en mis prácticas pedagógicas se dieron en gran parte con relación a registrar en el diario de campo todo lo sucedido y así poder hacer la reflexión constante de las prácticas de enseñanza que ya venía orientando, como lo menciona Perrenoud (2007), el docente, además de transmitir conocimiento a los estudiantes, también debe estimular el deseo de saber. Para abordar este planteamiento, los estudiantes se apropiaron del rol para trabajar en equipo, lo que despertó más interés y confianza por aprender de manera colaborativa entre pares.

Para concluir en esta fase puedo decir que la secuencia didáctica permitió que mis prácticas fuesen transformadas a partir de su implementación, y las reflexiones hechas fueron una ruta para seguir innovando mi que hacer docente.

4.2.2.3. Fase de evaluación.

Esta fase está compuesta por dos sesiones y cuatro horas clase, en las cuales se visualizaron las categorías de autopercepción y percepción de los estudiantes.

Al llegar a esta fase me llenaba de nostalgia, pero también de agrado por haber realizado con los estudiantes las actividades propuestas en la secuencia didáctica. Tuve en cuenta la motivación y asistencia en el proceso que se llevó a cabo y de esta forma aplicar la rejilla final para valorar el aprendizaje obtenido (Pos- test).

En la sesión 13 emerge la categoría de autopercepción en mi práctica de aula con relación a las actividades realizadas con el grupo de estudiantes, me encontraba con satisfacción al observar el compromiso de ellos para valorar sus conocimientos y ser

sinceros al evaluar su participación en el objetivo propuesto “ *me sentí muy motivada al escuchar por parte de los estudiantes que les parecía muy valiosas todas las actividades*”(Diario de campo, sesión 13, clase 22).

En este caso es necesario resaltar que los estudiantes demostraron la adquisición de fortalezas y habilidades a la hora de producir un debate, argumentar, tomar postura y expresarse con buena entonación, mostraron mayor seguridad y motivación para participar en las sesiones. En efecto, se manifestó que al momento de producir estructuraron más sus ideas, buscaron como hacerse entender retomando sus planteamientos, aclarando dudas, preguntando y empleando recursos lingüísticos.

De la misma manera evidenciaba que la percepción de los estudiantes era de alegría, la emoción que expresaban los estudiantes al pasar al frente al público sin miedos y frustraciones para emitir sus juicios y valoraciones de lo que realmente querían enunciar, permitía describir y expresar que el avance en ellos era positivo , de gran optimismo y satisfacción al escuchar sus voces decir: “ *ya no sentimos temor, somos capaces de pararnos al frente de los compañeros, hasta podemos ser presientes de la junta de acción comunal , o alcaldes...* ” (Diario de campo, sesión 14, clase 24), hallaba más complacencia al ver sus avances en la toma de decisiones y postura en el desarrollo de las actividades propuestas, la seguridad y expresión corporal se vieron más fortalecidas, por lo cual se daba cumplimiento al objetivo propuesto, la implementación de la SD incidía en la producción oral argumentativa de ellos.

Considerando lo anterior, me remito a lo enunciado por Perrenoud (2007), quien afirma que la práctica reflexiva no se puede separar de la totalidad de la práctica profesional, ya que, es esta quien nos brinda la oportunidad de realizar cambios y generar nuevos

horizontes en la toma de decisiones y búsqueda de nuevas estrategias, fomentando la capacidad de innovación en nuestro quehacer docente.

5. Conclusiones

El análisis de la información permitió llegar a las siguientes conclusiones, que dan respuesta a las preguntas y objetivos planteados:

A partir de los hallazgos encontrados, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, lo que quiere decir que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, mejora la producción oral argumentativa, tipo debate, de los estudiantes de grado 4º y 5º de las instituciones Centro Educativo La Palma sede

Mangabonita y Núcleo Escolar Rural Quinchía sede Encenillal. La aceptación de la hipótesis sugiere el valor potencial de la secuencia didáctica como herramienta pedagógica para mejorar la argumentación y el lenguaje oral de los estudiantes, siempre que sean orientadas en el marco de contexto reales de comunicación y partan de los intereses, saberes previos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como del tratamiento sistemático e intencionado de la tipología que se asuma. Lo anterior concuerda con los planteamientos de Dolz (1995), Dolz y Pasquier (1996) y Álvarez (2001), además con las investigaciones de Arias y Tolmos (2016); Borray y Silva (2016) y Herrera y Flórez (2016).

Antes de la implementación de la secuencia didáctica, los resultados del Pre-test evidenciaron que los estudiantes presentaban dificultades en las tres dimensiones evaluadas. En cuanto a la situación de comunicación, los estudiantes no lograron posicionarse como oradores persuasivos expertos, que exponen una serie de argumentos que evidencian el conocimiento que tienen sobre la temática, en este caso sobre el uso de los tatuajes. Adicionalmente, la mayoría de ellos no logró convencer a sus compañeros para que se adhirieran a las ideas que pretendían defender, pues exponían asuntos generales del uso de los tatuajes sin, aparentemente, una intención definida.

Las anteriores debilidades manifestadas por los estudiantes pueden encontrar una explicación en la escasez de procesos de enseñanza de la argumentación y la oralidad en la escuela, pues, tal como ha sido constatado por Santos (2012) la argumentación es poco estimada en los planes de estudio de lenguaje en los niveles básicos de educación primaria, y cuando se considera se enseña desde el texto escrito sin profundizar la oralidad, ni en sus lazos con los modelos de planeación, producción, revisión y postproducción del discurso. Esta situación ha imposibilitado entender la argumentación y el lenguaje oral como

procesos comunicativos de relevancia social, política y democrática. Además de haber desconocido que, específicamente respecto a la argumentación, la escuela debería ser el lugar por excelencia de su aprendizaje, para el desarrollo de unas capacidades mínimas y la construcción de una base cultural común sobre la argumentación para todos los alumnos (Dolz, 1995, p.67).

Respecto a la dimensión superestructura, los estudiantes no lograron tejer un discurso estructuralmente argumentativo, pues no contextualizaron el tema, adolecían de una tesis o punto de vista y los enunciados que expresaban distaban de ser argumentos. Es tanto así que más bien mencionaban una serie de situaciones y hechos relacionados con el uso de los tatuajes, que más que en una estructura argumentativa, se enmarcaban en el discurso narrativo y descriptivo, posiblemente porque son las tipologías que las prácticas de enseñanza han privilegiado (Dolz, 1995; y Santos, 2012).

En cuanto a la dimensión lingüística discursiva, los estudiantes no utilizaban o lo hacían con dificultad, los elementos lingüísticos del discurso, esto es: progresión temática, paralingüística oral, registro del lenguaje y aspectos psicológicos, por lo que no lograron incluir de manera efectiva elementos verbales y no verbales necesarios para otorgar significación al discurso oral, de manera que fuera coherente y cohesionado, evidenciara seguridad frente al público y progresión en el desarrollo de la temática.

Estos resultados pudieron deberse, básicamente, a la poca atención que se le ha dado al aprendizaje de la oralidad y de la argumentación, de manera que los estudiantes no han tenido verdaderas oportunidades para comprender, por ejemplo, que tanto en la escritura como en la oralidad es necesario mantener el eje temático que demarcó la situación de comunicación. De igual manera, los estudiantes todavía no han considerado necesario

respetar el turno de la palabra, seguramente porque en las prácticas pedagógicas no se enseña de manera intencional, ni se reflexiona sobre la importancia de las destrezas conversacionales como elemento fundante de la comunicación social, sino un respeto que sea tranquilizador para que el profesor realice su clase y esto se relaciona con la creación de ambientes permeados por una mala entendida disciplina que se traduce en espacios silenciosos, en los cuales está ausente la voz del estudiante (Marín, 2013; Ruíz, 2016; Abadía y Espinosa, 2017).

Frente a las dificultades manifestadas en el desempeño de los estudiantes, se intervino con la secuencia didáctica, desde la cual se entendió la producción oral argumentativa como un proceso complejo que requería ser planeado y revisado en variadas oportunidades, para que los estudiantes contaran con mayores y más ricos elementos para intervenir en el debate (Arias y Tolmos, 2016; Erazo y Villa, 2016). Lo anterior exigió, además, de manera simultánea, trabajar tanto en la comprensión profunda de la tipología textual con todos sus elementos constitutivos como en el conocimiento del tema sobre el cuál se discutiría: el uso de los tatuajes. De esta manera se puso en juego el planteamiento de Martínez (2002) cuando advierte que argumentar de manera oral implica documentarse para defender un punto de vista.

Así pues, en un trabajo conjunto de estudiantes y las profesoras se acordaron y planearon los contenidos y procedimientos para llevar a cabo el debate, enmarcado en una temática polémica y de interés para ellos como el uso de los tatuajes. A partir de ello se consideró relevante la lectura de diferentes textos y la observación de videos que permitieran conocer acerca del tema en disputa pero además conocer y trabajar sobre el debate y la argumentación. Así, se leyeron textos y se analizaron de manera profunda: las maneras

como iniciaba el debate, la tesis que pretendían defender, los tipos de argumentos que utilizaban para lograrlo y la manera en que clausuraba el debate.

También fue necesario observar debates que permitieran analizar la lingüística discursiva: las maneras de avanzar en el desarrollo del tema sin perderse en otros; los matices de la voz, los gestos y la postura corporal para enfatizar en los mensajes; el uso de conectores para progresar en el desarrollo del tema y mantener el eje temático; el control de las emociones y el respeto del turno de intervención. Todo este trabajo comprensivo iba acompañado de la planeación, ensayo, revisión y replanteamiento de la propia intervención en el debate, esto es, desde la tesis que se iba a defender hasta los matices en la voz para otorgar contundencia a los argumentos. Ello implicó posicionarse como un locutor persuasivo expertos que defiende su posición, en este caso a favor o en contra del uso de tatuajes.

La implementación de la secuencia didáctica propició transformaciones positivas en la producción oral argumentativa, en todas las dimensiones valoradas, situación que concuerda con las investigaciones de Santos (2012), Ruíz (2016) y Tiller y Mendoza (2018). Así, en la situación de comunicación, los estudiantes lograron posicionarse como oradores que ven la necesidad de conocer de manera profunda el tema en disputa para contar con herramientas que les permitan asumir una postura y defenderla con argumentos informados. En tal sentido, lograron entender la producción oral como un proceso altamente complejo, que requiere de la indagación sobre el tema, la planeación del discurso, el ensayo y revisión del mismo, en variadas ocasiones, en función de la producción argumentos potentes y orientados al convencimiento de los destinatarios.

Respecto a la superestructura, los estudiantes lograron producir un discurso oral atendiendo a las dinámicas de organización superestructural internas de distribución propias

del discurso argumentativo tipo debate, esto es, contextualizar al público sobre el tema, exponer de manera clara su punto de vista respecto a la tesis, articular unos argumentos para sustentarla y la toma de una postura definitiva a favor de uno de los debatientes, en función de los aspectos comunicativos y formales de la producción oral.

En cuanto a la dimensión lingüística discursiva, los estudiantes lograron producir una argumentación oral en la que tenían en cuenta los elementos verbales y no verbales que están presentes en la comunicación (Ruíz, 2016; Tiller y Mendoza, 2018), ello se tradujo en la conservación y progreso del mismo eje temático durante todo el desarrollo del discurso; en el empleo de diferentes tonos de voz y expresiones corporales con una clara intencionalidad comunicativa; en la selección ágil de un vocabulario adecuado y pertinente; y en el control de las emociones y el respeto del turno conversacional en el discurso argumentativo oral.

Por último, la investigación permitió mejorar no solo la producción oral argumentativa en los estudiantes de grado cuarto y quinto sino también, transformar las prácticas de enseñanza de las docentes investigadoras. Inicialmente porque les permitió cuestionar el propio quehacer docente al igual que los prejuicios sobre los estudiantes y el entorno escolar. Estas reflexiones, con el transcurso de la implementación de la secuencia didáctica, hicieron evidente la necesidad de cambiar las maneras de enseñar (Ibarra y Ospino, 2018; Tiller y Mendoza, 2018), de apostar por otras propuestas más dialógicas y coconstructivas, en las que se rescate el papel activo de los estudiantes, lo cual en sí es un cambio positivo, porque implica entender la práctica como un espacio para innovar, planear, desarrollar y evaluar los procesos educativos; pero también un compromiso con la reflexión y la mejora constante del quehacer docente.

6. Recomendaciones

A partir de los hallazgos y el proceso seguido en la investigación, las autoras realizan las siguientes recomendaciones a la comunidad académica interesada en la enseñanza del lenguaje:

- Fomentar la enseñanza de la producción oral argumentativa desde la básica primaria de manera que los estudiantes desde tempranas edades aprendan a asumir puntos de vista y a defenderlos desde postura conocidas. De igual manera se recomienda promocionar la producción oral tipo debate desde los grados iniciales, ya que esta tipología discursiva es el inicio de una comunicación más asertiva, que permitirá

ejercer la ciudadanía, tomar posición frente a determinados temas y en diversos contextos.

- Aunado a lo anterior se sugiere indagar los saberes previos de los estudiantes, el estado inicial de su desempeño, puede ser desde la utilización de rejillas para evaluar la argumentación oral, como la usada en la presente investigación.
- Continuar con el diseño e implementación de propuestas flexibles, articuladas y sistemáticas como las secuencias didácticas desde el enfoque comunicativo, las cuales han demostrado su potencialidad para desarrollar procesos tendientes a mejorar los aprendizajes de los estudiantes en diversos campos del lenguaje.
- Apostarle al trabajo colaborativo como forma de construcción conjunta del conocimiento, que permite a profesores y estudiantes entender el aprendizaje como un proceso social.
- Promover la práctica reflexiva en los docentes como medio eficaz para la toma de consciencia del quehacer educativo, su cuestionamiento y transformación constante. Ello a partir del diario de campo como instrumento para el registro y análisis de los acontecimientos de la práctica educativa, de manera que se avance hacia prácticas educativas cada vez más conscientes, reflexivas e intencionadas.
- Se sugiere a los docentes continuar realizando investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación oral, desde configuraciones didácticas y apuestas que permitan la superación paulatina y constante de las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje, en función de la atención de las demandas de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

- Abadía Valencia, A. M. y Espinosa Betancurt L. E. (2017). *El debate escolar y la producción de textos argumentativos* (tesis de maestría) Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Altet, M. (1996). Compétences de l'enseignant professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in L. Paquay., M. Altet., E. Charlier P. Perrenoud (Eds.) *Former des enseignants professionnels* (pp.27-40), Bruxelles: De Boeck.
- Álvarez Angulo, T. (2001). *Textos Expositivos-Explicativos y Argumentativos*. Barcelona: Octaedro.

- Alzate Gutiérrez, Y., Laiseca Rodríguez, L.M. y González Cubides, M. L. (2017). *Aula graduada y multigrado: generando argumentación a partir de la interacción* (tesis de maestría) Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Arias, M. A. y Tolmos, D. (2016) *La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria*. Zona Próxima, (25), p. 49-69.
- Beas, J., Gómez, V. y Thomsen P. (2008) *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente ¿Qué las hace eficaces?* Santiago: Ediciones UCSH.
- Berger, P. y Luckman, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial la Muralla S.A.
- Borray, R. E y Silva, J. A. (2016). *De la oralidad a la argumentación: el texto narrativo como pretexto epistemológico* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. *Preschool Playgroups Association of Great Britan*.
- Bruner, J. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G. y Rojas García, I. (2013) Alfabetización académica y lectura inferencial. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Ed. Akal.
- Cornejo, J. y Fuentealba, R. (Ed.) (2008): *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- De Luca, M. O. P. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- De Zubiría Samper, J. (2013) *El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI*. Editorial Revista REDIPE 825.
- Dell Hymes, H. (1972) “On Communicative Competence” In: J.B. Pride and J. Holmes (Eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Part 2)
- Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria* Ginebra: Gobierno de Navarra. Departamento de educación y cultura.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 65-77.
- Erazo Muñoz, A. y Villa Ramírez, M. I. (2017). *El ágora escolar. Una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, orientada a la producción de textos*

- argumentativos, con estudiantes de grado quinto* (tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González, K. (2011) *Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Gutiérrez Ríos, Y. y Rosas de Martínez, A. I. (2007) El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Textos recobrados*, 24-29.
- Herrera Mejía, D. E., y Flórez Rodríguez, S. M. (2016). *Argumentar para comprender: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de grado 4° de EBP*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ibarra Flórez, M. L, Ospino Gómez, M. (2018). *¿Cuál es tu cuento? una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, para la narración oral de cuentos, de los estudiantes del grado 2° de la institución educativa n° 2 La Inmaculada sede San Martín y del Centro Etnoeducativo n° 14 sede Werutka*. Riohacha: Universidad Tecnológica de Pereira.
- ICFES (2016). Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2012. Bogotá.
- Imbernon, F. (Coord) (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Jaimes, G. (2005) Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. *Revista Enunciación*, 10, 18-20.
- Jaimes, G. y Rodríguez, M. (1996) El desarrollo de la oralidad en el preescolar: práctica cognitiva, discursiva y cultural. *Enunciación*, 2(2), p.15-23.

- Jolibert, J. y Sraiki, C. (2009) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A.
- Magos Guerrero, J. (2006). *El debate en el aula: una actividad que tiene que ser enseñada*. En: Memorias del II Foro Nacional de Estudios en Lenguas, Universidad de Quintana Roo, México, pp. 153-165.
- Marín Cárdenas, G. (2013). *Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de las competencias argumentativas* (tesis de maestría). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Martínez, L. A. (2007) La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, p. 73-80.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares y competencias*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)*. Bogotá: MEN.
- Pérez Abril, M. (2007). *Saber hablar para comunicar*. Recuperado el 1 de febrero de 2018 de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122243.html>
- Pérez Abril, M., y Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico, retórica y argumentación*. Bogotá: Norma.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón. S.A
- Plantin, C. (2004). *La argumentación*. Buenos Aires: Ariel Practicum.
- Puyuelo Sanclemente, M. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Ruíz Cifuentes, M.E. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo* (tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Sabatini, F. (1990). *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica dei testi, analisi logica e storia della lingua*. Loescher Editore. Torino.
- Santos Velandia, N. P. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *Revista Infancias Imágenes*, 11(2), p. 8-15.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Tiller Ipuana, P. y Mendoza Quintero, Y. L. (2018). *Relatemos nuestro origen: una secuencia didáctica para la creación y narración oral de mitos sobre la cultura wayuu, en lengua castellana, con estudiantes de grado 3° y 4° del internado indígena San Antonio de Padua (Aremasain)* (tesis de maestría). Riohacha: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

- Van Eemeren Frans H. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Van Eemeren, F, Grootendorst, R, y Snoek Henkemans, F. (2006). *Argumentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vilá i Santasusana, M. (2011). *Seis criterios para enseñar la lengua oral en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Quinto sol.
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Wirthner, M. Martin, D. y Perrenoud, P. (Coord.) (1991) *Parole étouffée, parole libérée: fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Delachaux et Niestlé.

Anexos

Anexo A: Carta de consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En este consentimiento informado yo, _____ identificado/a con C.C No _____ de _____, en calidad de acudiente, declaro por escrito mi libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____, en la investigación “Entre pruebas y objeciones: el camino hacia el debate Una secuencia didáctica para la argumentación oral en estudiantes de grados 4° y 5°” adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción oral argumentativa tipo debate, en estudiantes de grado 4-º y 5º de las instituciones educativas Centro Educativo La Palma en el municipio de Marsella y Núcleo Escolar Rural del municipio de Quinchía y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

Justificación de la Investigación: La implementación de una secuencia didáctica es pertinente para innovar las prácticas de producción textual porque está diseñada de forma intencional para trabajar un género discursivo específico, en este caso la producción oral argumentativa tipo debate, máxime si se tiene en cuenta que en el desarrollo de la SD hay una continua interacción entre la oralidad, la escritura, la lectura y la interacción entre compañeros y con el docente se convierte en un elemento fundamental para la elaboración de una producción discursiva (Pérez Abril & Roa Casas, 2010).

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la producción oral de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación 3) Valoración de la producción oral de los estudiantes después de aplicada la propuesta

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará la producción oral tipo debate en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso de que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso de que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Myriam Cristina Zuleta Betancur, teléfono 3136861955 y Lcidia Ensueño Trejos Arias, teléfono 3137407388.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de _____ a los _____ días, del mes _____ del año _____.

Nombre del acudiente

Firma del acudiente

Cédula:

Nombre del testigo

Firma del testigo

Cédula:

Anexo B: Secuencia didáctica.

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN ORAL ARGUMENTATIVA TIPO DEBATE

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- Nombre de la asignatura: Lenguaje
- Nombre de las docentes: Lcidia Ensueño Trejos Arias y Myriam Cristina Zuleta Betancur
- Grupo o grupos: GRADO 4-º Y 5-º
- Fechas de la secuencia didáctica: agosto – noviembre de 2018

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN
<p>TAREA INTEGRADORA: “ENTRE PRUEBAS Y OBJECIONES UN CAMINO HACIA EL DEBATE”</p> <p>Esta tarea se propone mejorar la toma y defensa de posturas en la producción oral, de manera creativa y significativa. Para ello se aborda el discurso argumentativo tipo debate desde un enfoque comunicativo, con el propósito de que los estudiantes identifiquen que la producción oral y la argumentación, más que contenidos curriculares son competencias necesarias para la interacción en contextos sociales, culturales y políticos, que posibilitan</p>

la construcción, expresión y defensa de sus puntos de vista desde posturas conocidas, alrededor del uso de los tatuajes, con lo cual se fortalece el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS:

Objetivo general

Producir discursos argumentativos orales, en el marco de debates sobre el uso de los tatuajes, teniendo en cuenta la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística discursiva, con los estudiantes de los grados 4-° y 5 ° de las instituciones educativas de Mangabonita y Encenillal.

Objetivos específicos

- ❖ Identificar las características y función social, del discurso argumentativo tipo debate, en relación con otros géneros discursivos.
- ❖ Establecer la situación de comunicación de las producciones orales a partir del reconocimiento de sus elementos enunciador, destinatario, propósito y contenido.
- ❖ Realizar la producción oral argumentativa tipo debate, teniendo en cuenta en su estructura, las etapas de confrontación, apertura, argumentación y clausura.
- ❖ Producir discursos argumentativos orales tipo debate teniendo en cuenta la lingüística discursiva a partir de los elementos de la paralingüística oral, el registro del lenguaje, la progresión temática y los aspectos psicológicos.
- ❖ Conocer las características y el proceso para realizar un debate.
- ❖ Planear, crear, producir, revisar y volver a producir un debate.
- ❖ Observar y analizar debates para establecer un modelo de producción oral de argumentos.
- ❖ Revisar los argumentos orales presentes en el debate.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Contenidos conceptuales

- ❖ Argumentación oral: función social, características.
- ❖ Debate: elementos, características, el debate como forma oral pública.
- ❖ Estructura del debate por etapas: confrontación, apertura, argumentación, clausura.
- ❖ Situación de comunicación: enunciador, destinatario, propósito, contenido.
- ❖ Lingüística discursiva: progresión temática, paralingüística, registro del lenguaje, aspectos psicológicos.
- ❖ Los tatuajes.

Contenidos procedimentales

- ❖ Observación y análisis de videos.
- ❖ Análisis de los debates y sus características.
- ❖ Realización de dramatizaciones y entrevistas.
- ❖ Búsqueda de información y uso de las TIC.
- ❖ Conversatorios con compañeros y docentes.
- ❖ Planeación, creación, producción y revisión de discursos argumentativos.
- ❖ Lecturas individuales y compartidas.
- ❖ Talleres vivenciales.

- ❖ Juegos de palabras.
- ❖ Ejercicios de pronunciación y entonación.
- ❖ Juego de roles.
- ❖ Mesa redonda.
- ❖ Conversatorios.

Contenidos actitudinales

- ❖ Actitud respetuosa y de cooperación en las actividades propuesta.
- ❖ Valoración y reconocimiento de la importancia de la oralidad y la argumentación en los procesos sociales de comunicación.
- ❖ Actitudes positivas y participación activa en la producción oral argumentativa individual y colaborativa.
- ❖ Valoración de la importancia que asume la comunicación verbal y no verbal en la argumentación oral pública.
- ❖ Respeto hacia los argumentos y expresiones planteados por los compañeros.
- ❖ Trabajo colaborativo.
- ❖ Confianza en sí mismo al momento de opinar y participar.
- ❖ Respeto a las normas y compromisos asumidos.

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS.

➤ **Construcción guiada del conocimiento:** El conocimiento existe como entidad social y no sólo como una posesión individual. La esencia de la comprensión y el

conocimiento humano se comparten a través de la conversación y otras formas de participación oral (Mercer, 1997). Estos conocimientos son guiados y mediados por las docentes, mediante la utilización de estrategias discursivas tales como: obtener conocimiento relevante de los estudiantes, responder a lo que ellos dicen, describir las experiencias de la clase, preguntas orientadoras, explicaciones, instrucciones, recapitulaciones literales y reconstructivas, entre otras planteadas por Coll (2004).

➤ **Aprendizaje colaborativo:** El aprendizaje colaborativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los cuales los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (W. Johnson, 1999). También es una estrategia en la cual todos se comprometen en la realización de una tarea común, máxime cuando se trabaja con el modelo de Escuela Nueva, ya que uno de sus pilares es precisamente el trabajo colaborativo donde todos participan y aportan en la resolución de una tarea.

➤ **Selección de textos expertos**

- Video “Mafalda y el televisor” (Quino). Este audiovisual muestra los argumentos de Mafalda y su padre en torno a la compra de un televisor y la situación evidencia cómo los argumentos son parte indispensable en la vida cotidiana y son utilizados en diferentes ámbitos.
- El primer tatuaje de Damián (Enrique Castiblanco). Es un cuento que narra la historia de un editor obsesionado con la ortografía que decidió hacerse un tatuaje, pero no fue como él lo imaginó.
- El tatuaje, un arte y estilo de vida que va más allá de la piel (Colprensa). Este texto argumentativo que ofrece diversas razones del por qué las personas sí se pueden hacer tatuajes.
- Para quienes piensan en tatuarse (Revista científica Piel Latinoamericana). Este texto informativo presenta una serie de indicaciones y precauciones que se deben tener en cuenta al momento de realizarse un tatuaje.
- Video “¿Qué es un debate?” (Claudia Ayde Sánchez Rojas). El video muestra la estructura y ofrece algunas instrucciones para realizar un debate.

- Video “¿Afectan los tatuajes la oportunidad de empleo?” (Telemundo, Un Nuevo Día). El video muestra un debate que plantea argumentos a favor y en contra de las repercusiones de los tatuajes en la consecución de un empleo.
- Video “El gran debate presidencial 2018- 2022” (Telecaribe). El video muestra un debate sobre las propuestas de los candidatos a la presidencia de Colombia.
- Película “Mi vecino Totoro”, de animación japonesa escrita y dirigida por Hayao Miyazaki y producida por Studio Ghibli. En los años 50, una familia japonesa se traslada al campo. Las dos hijas, Satsuki y Mei, entablan amistad con Totoro, un espíritu del bosque. El padre es un profesor universitario que estimula la imaginación de sus hijas relatándoles fábulas e historias mágicas sobre duendes, fantasmas y espíritus protectores de los hogares, mientras la madre se encuentra enferma en el hospital.

FASE DE DESARROLLO

Sesión No 1

Presentación y negociación de la secuencia

Objetivos

- Socializar la secuencia didáctica, mediante la realización de un conversatorio.
- Establecer el contrato didáctico con los estudiantes para el desarrollo de la secuencia didáctica.
- Generar un contexto significativo donde los estudiantes reconozcan la argumentación oral como una práctica social y cultural necesaria en la cotidianidad.

Apertura

Se prepara la bienvenida al grupo, este encontrará el salón ambientado con imágenes de la vereda y mensajes que indagan sobre su origen. Los estudiantes tienen la posibilidad de plantear su opinión acerca de las imágenes y lo que hay en ella, de esta

manera encontrarán evidencia que fundamente sus argumentos sobre sus opiniones y concepciones de pensamiento con respecto al tema.

Con anterioridad se pide a los estudiantes realizar un listado de preguntas de acuerdo al interés de cada uno en relación con la vereda, para ser formuladas al líder y presidente de la junta de acción comunal de la vereda.

Para comenzar, el docente entra en interacción con los estudiantes a través de un diálogo, motivado por las imágenes, sobre la vereda, que permita romper el hielo y encaminar la temática de interés de la actividad, relacionada con la visita de un de un líder de la comunidad.

Desarrollo

Se presenta el presidente de la Junta de Acción Comunal, como invitado, quien explica qué es una junta de acción comunal, quiénes la integran, cuál es su propósito, cuáles son las funciones que conciernen a un presidente de la junta en relación con la comunidad. Luego se abre el conversatorio orientado con preguntas, algunas de las cuales pueden ser:

- ¿Qué se hace cuando dos integrantes de la junta no están de acuerdo en la toma de una decisión?
- ¿Cuáles son las situaciones que más discusión han generado?
- ¿Qué hace él para convencer a un funcionario de la alcaldía o de una empresa privada para que invierta en proyectos de beneficio para la comunidad?
- ¿De qué forma ayudaría para solucionar el problema de las basuras alrededor de la escuela?
- ¿Qué actividad realizaría para que la comunidad se interese para la conservación y protección del medio ambiente?

Al tiempo que el invitado responda las preguntas, se motivará a los estudiantes a que

expresen sus diferentes posiciones y opiniones acerca de lo escuchado en la intervención del presidente de la junta.

Una vez se termine la visita del invitado, la docente realiza preguntas como:

- ¿Cómo le pareció lo que contó el presidente de la junta? ¿Qué fue lo más importante que expresó y por qué?
- ¿Cómo se elige el presidente de la junta?
- ¿Les pareció que es un buen líder? ¿Por qué?
- ¿Para qué es el presidente de la junta?
- ¿Consideran que sí trabaja por las necesidades de la comunidad?
- ¿Creen que es importante que haya un presidente en la vereda? ¿Por qué? ¿Para qué sirve?
- ¿Les gustaría ser presidente de la vereda?
- ¿Qué debe hacer un presidente para convencer a los demás de sus ideas?
- ¿Les gustaría aprender a expresar lo que piensan para convencer a sus compañeros sobre sus ideas?
- ¿Qué se podría hacer para ello?

A partir de las respuestas y aportes de los estudiantes, la docente les manifiesta que se iniciará un trabajo para que ellos aprendan a tomar posición sobre un tema específico, a expresar y defender sus opiniones a través de argumentos orales. Se presenta a los estudiantes la secuencia didáctica y los objetivos que se tienen al momento de implementarla y se explican los motivos por los cuales se llevará a cabo, para lo cual se realiza un conversatorio en el cual se da respuesta a las preguntas y se aclaran dudas sobre las actividades propuestas a lo largo de la secuencia didáctica. Desde esta

perspectiva, se hace explícita la intención de mejorar la producción oral argumentativa, estableciendo a su vez, compromisos acerca de las actividades, preguntas, propuestas y situaciones que van surgiendo en el desarrollo de la sesión.

Después se les explica que para el desarrollo de la secuencia se establece un contrato que debe ser asumido y cumplido por todos los integrantes del grupo. Dicho contrato cuenta con unos parámetros para la ejecución de las actividades grupales e individuales llamado contrato didáctico. Para la construcción del contrato didáctico, los estudiantes se reúnen en parejas y escriben una frase en cintas de cartulina de colores sobre qué acuerdos deben tener presentes para que haya buena comunicación y orientación de las clases, cada pareja lo socializa frente al grupo, de esta manera se establece un contrato en el cual tanto estudiantes como docente asuman compromisos para la realización de las actividades, dejándolo por escrito y en un lugar visible en una cartelera.

Cierre

Para evaluar el proceso, se presenta a los estudiantes las siguientes preguntas:

- ¿Creen que es importante conocer acerca de las funciones de un presidente de la vereda? ¿Por qué?
- ¿Que aprendieron en la sesión trabajada? ¿Por qué es importante lo que aprendieron? ¿Para qué les sirve? ¿Por qué son importantes las normas?

Para la próxima sesión cada estudiante deberá expresar en qué momentos de su vida ha utilizado argumentos para convencer, obtener un permiso, defenderse de algún problema cotidiano.

Además, indagarán con algún familiar sobre situaciones en las que han utilizado argumentos para dar solución algún problema personal o social. Ello será compartido en el grupo la siguiente sesión.

Sesión No 2

La argumentación en la interacción cotidiana

Objetivo

- Comprender qué funciones cumple la argumentación en los diálogos que se establecen cotidianamente para convencer o persuadir a los demás

Apertura

La clase se desarrolla con la organización del salón en forma circular, de manera que los estudiantes puedan mirarse unos a otros, recorrer libremente el área y ubicarse como prefieran. La docente, luego de realizar el saludo a los estudiantes y darle la bienvenida a la segunda sesión de la secuencia didáctica, les recuerda los compromisos y propósitos de la misma. Luego les propone realizar un conversatorio en el cual cada estudiante compartirá desde su indagación los argumentos encontrados en sus familias y los compartirá de forma voluntaria con sus compañeros.

Desarrollo

Para iniciar se contextualiza a los estudiantes sobre lo aprendido durante la sesión anterior y cómo los argumentos son parte de la vida cotidiana, ya que se utilizan en muchas situaciones de nuestras vidas para obtener algún favor o pedir un permiso, entre otras.

Posteriormente se presenta la imagen inicial del video “Mafalda y el televisor” y se realizan las siguientes preguntas de anticipación:

- ¿Has visto alguna vez a Mafalda en TV, en revista o en periódico?
- ¿Quién crees que es Mafalda?
- ¿Qué crees que trata el tema Mafalda y el televisor?

Después se proyectará un video donde se observan los argumentos que ella utiliza para que su padre le compre la televisión, así como los argumentos de su padre. Después de observar el video la docente pide que respondan en grupos las siguientes preguntas:

- ¿Las situaciones presentadas en el video coinciden con las respuestas que ustedes

dieron inicialmente?

- ¿Cuál es el tema central del video?
- ¿Cuántos años creen que tiene Mafalda?
- ¿Cómo hizo Mafalda para convencer a su papá? ¿Qué argumentos utilizó?
- ¿Por qué la mamá no ayudó a convencer al papá de Mafalda?
- ¿Qué hubiese pasado si el papá no le compra el televisor a Mafalda?
- ¿El papá por qué no quiere comprar el televisor a Mafalda?
- ¿Es cierto que el televisor deforma la mente de los niños? ¿Qué quiso decir el papá

con esto?

A partir de la discusión y análisis del video se retroalimenta sobre la función social y la importancia de la argumentación en la vida cotidiana.

Posteriormente se ubica una cartelera con la imagen de Mafalda y de su papá, cada personaje con una columna para que los estudiantes, conformados en grupos de trabajo, ubiquen los argumentos utilizados en la columna que corresponde y así mismo para que planteen y expresen sus opiniones respecto al video.

Después se socializan cuántos y cuáles argumentos utilizó Mafalda para convencer a su padre, expresar por qué el padre fue convencido por ella. Los subgrupos comparten frente al grupo general, sus pensamientos y reflexiones.

Una vez terminada la actividad la docente establece un diálogo en el cual los estudiantes deben responder en qué momentos han vivido un caso similar. A partir de ello se resalta que la argumentación es parte de nuestro vivir diario y su utilidad para persuadir, convencer y adherir a otros al propio punto de vista. Partiendo de los aportes de los estudiantes, la docente explica el concepto de argumentación y la función social que cumple en la vida cotidiana.

Cierre

Se recapitulan las actividades realizadas anteriormente y la docente realiza las siguientes preguntas para reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos:

- ¿Qué aprendieron de la actividad del día?
- ¿Cómo lo aprendieron?
- ¿Cuál fue la intención de Mafalda en el video?
- ¿Para qué les sirve lo que aprendieron en el proyecto de argumentación que nos proponemos?
- ¿Por qué son importantes los argumentos?

La docente solicita consultar para la próxima clase si el personaje de Mafalda pertenece a un cuento o a una historieta: quién ese personaje, cuántos años hace que existe y cómo es la personalidad de Mafalda.

- Preparar la dramatización del video de Mafalda o una situación similar

Sesión No 3

¿A quién le hablamos?

Objetivos

- Reconocer el propósito comunicativo de la argumentación.
- Identificar e introducir los elementos de la paralingüística (lingüística discursiva) de su interlocutor de acuerdo con los enunciados y gestos.

- Analizar los argumentos desde la cotidianidad.

Apertura

Se inicia con el saludo y la activación de los conocimientos previos acerca de las características de los videos abordados. Se realiza recapitulación del tema anterior y el cumplimiento del contrato didáctico. Luego, con los estudiantes en círculo, se socializar la consulta del autor de Mafalda y el contenido del video. Consecuente a esto la docente lleva una imagen de la historieta de Mafalda y la ubica en el tablero para que los estudiantes den sus diferentes puntos de vista.

Desarrollo

Se realizan las siguientes preguntas ¿Quién es el autor del video Mafalda? ¿Cómo se llama el autor de Mafalda? ¿Qué intención tuvo el autor del video? ¿En qué momentos de sus vidas han visto o presenciado o han sido parte de una discusión, controversia o un debate? Las respuestas serán retroalimentadas por la docente. Luego invita a los estudiantes a preparar una dramatización sobre Mafalda o una situación similar en la que ellos hayan participado o alguien que conozcan hayan convencido a otro.

Después de representar cada situación los estudiantes dicen cómo se sintieron para expresarse frente a los demás compañeros, qué fue lo más difícil que les pareció para la representación de cada escena, si lo que hicieron sí fue lo que quisieron enunciar. Luego de ello, los estudiantes realizan una comparación entre los argumentos de Mafalda y los argumentos que ellos utilizaron, y si estos logran el propósito de convencer a sus destinatarios dentro de la dramatización. Más tarde, en los grupos de trabajo, se autoevalúa la representación de sus compañeros, para ello utilizan un formato como el siguiente:

CRITERIOS PARA EVALUAR MI REPRESENTACIÓN

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS	EXCELENTE	BUENO	REGULAR
Hablamos fuerte y claro			
Expresamos con gestos los distintos estados emocionales del personaje como pena, alegría y dolor			
Recreamos el personaje con posturas, gestos y movimientos de las manos			
Todo el grupo participó activamente			
El vestuario fue adecuado y acorde a la situación			
Tuvimos en cuenta los argumentos			
Con nuestros argumentos logramos convencer			
Observaciones			

Después de diligenciar el formato se observa en qué criterio quedaron y qué pueden mejorar para las próximas representaciones. Luego la docente realiza una breve explicación sobre las formas de actuar frente a un público en las dramatizaciones y las posturas que se deben asumir para hacer una buena presentación, tomando como referencia sus dramatizados y las respuestas a las preguntas.

Cierre

Se solicita a los estudiantes compartir las reflexiones sobre sus aprendizajes en esta actividad, a través de preguntas como:

- ¿Qué dificultades tuve para expresarme frente a mis compañeros?
- ¿Qué aspectos fueron los más débiles en mi presentación?

- ¿Considero que mis compañeros comprendieron mi representación? ¿Por qué?
- ¿Me comprometí con la actividad?
- ¿Es útil prepararme para hablar y expresarme en público?
- ¿Qué fue lo que más me llamó la atención de las dramatizaciones? ¿Cuáles me parecieron más divertidas? ¿Por qué?
- ¿Los argumentos que utilicé en la representación lograron convencer al otro?

La docente invita a los estudiantes a consultar qué es un texto argumentativo y sus características, y traer apuntes para el siguiente encuentro.

Desarrollo

La docente solicita a los estudiantes conformar parejas. A cada una le es entregado un tipo de texto para que los lean: un texto argumentativo (El tatuaje, un arte y estilo de vida que va más allá de la piel), (Anexo 1) uno expositivo (Para quienes piensan en tatuarse) (Anexo 2) y uno narrativo (el tatuaje de Damián) (Anexo 3).

Al final de la lectura se indaga por los puntos de vista sobre el tema y las comprensiones de los estudiantes, las diferencias que pudieron identificar, las características básicas de cada tipo de texto, para lo cual la docente, retomando los aportes de los estudiantes, expone la información tanto desde lo conceptual como mediante ejemplos de cada tipo de texto. Luego se les solicita que realicen una comparación entre cada uno de los textos como: tema, propósito del texto, autor del texto. Aclarándose cada uno de los anteriores conceptos y retomando el video de Mafalda como ejemplo.

La docente orienta a los estudiantes sobre los textos abordados para lo cual responderán en parejas una serie de preguntas que están encaminadas a reconocer la particularidad de

cada tipología textual, tales como: ¿Cuál es la idea o característica principal de cada uno de los textos? ¿Cuál es la finalidad de cada texto? ¿A qué tema corresponde cada texto? ¿Considera que estos textos pueden ser de ayuda para argumentar?

Después los estudiantes deben identificar la temática común a los textos y realizar un paralelo entre estos, dan a conocer sus argumentos de forma oral y realizan aportes sobre lo que comprendieron de los textos abordados tienen en cuenta recapitular o si es el caso reformular las apreciaciones de los estudiantes al final de la lectura.

Se conforman nuevos grupos, integrados por tres parejas con tipologías diferentes, de manera que los grupos tengan todos los tipos de textos abordados. Estos grupos deberán releer los textos, identificar las características propias de cada uno, y a partir de ello, completar el siguiente cuadro:

Pregunta	El primer tatuaje de Damián	Para quienes piensan en tatuarse	El tatuaje, un arte y estilo de vida que va más allá de la piel
Tipo de texto			
¿Quién escribió el texto?			
¿Qué características tiene el texto?			
¿Cuál es el tema del texto?			
¿Para quién está escrito el texto?			
¿Cuál es el propósito del texto?			

Una vez los grupos han terminado, cada uno socializa su cuadro el cual será realimentado por sus compañeros y el docente, quien completa uno parecido en el tablero desde los aportes generales. De manera concreta, respecto al texto argumentativo, se realizan preguntas como:

- ¿Qué es un texto argumentativo?
- ¿Cuáles son sus características?
- ¿Cuál es el propósito del texto argumentativo?
- ¿Cuál es la importancia de argumentar en la vida cotidiana?
- ¿Por qué es importante argumentar oralmente y por escrito?

La docente retoma las respuestas dadas por los estudiantes y se establecerán conceptos concretos sobre la argumentación, su función social, el enunciatario (autor), el destinatario, el propósito, el contenido, y sus características, lo que se contrastará con cada tipología textual, especifica la particularidad de cada una de ellas, y aclara que el texto argumentativo será el eje de las clases posteriores, para la preparación de un debate.

Cierre

La docente realiza intercambio de saberes y propone a los estudiantes comentar cómo les pareció la actividad, si comprendieron la diferencia y las características del texto argumentativo respecto a otros textos, y pide responder de forma oral las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la finalidad de argumentar? Explica con tus palabras.
- ¿Cuándo y para qué utilizarías la argumentación?

¿En qué situación pueden elaborar un texto argumentativo?

¿Con qué intención se argumenta?

Se pide a los estudiantes lo siguiente:

Consultar sobre la biografía de los autores de los textos trabajados y averiguar qué es un debate y cuáles son sus características para la próxima sesión.

Apertura

Se inicia la clase con el saludo por parte de la docente y la motivación con la dinámica “Armando la palabra” para estimular la discusión y los pensamientos que los integrantes del grupo tengan. Para continuar con la sesión, se activan los conocimientos previos preguntando a los estudiantes acerca de la consulta propuesta anteriormente sobre las características del debate y los autores de los textos abordados en la sesión anterior.

La sesión inicia con el saludo de la docente y la realización de la dinámica, el grupo se organiza en círculo, esta actividad permite a los integrantes conocerse e interactuar, para realizarla sólo sigue los siguientes pasos:

- El organizador le dará una letra específica a cada estudiante sin que los demás sepan cuáles tiene cada uno, dichas letras deben formar una palabra, en este caso “confianza”.
- Los integrantes deberán buscar a las demás estudiantes para adquirir la letra que ellos poseen, aunque deben presentarse primero, interactuar o cumpliendo las normas.
- Se felicitará a la primera pareja que logre completar la palabra “confianza”.

Desarrollo

Después de la dinámica de apertura se socializa la consulta sobre los autores de los textos, para ello en parejas escogen uno del cual dirán sus características y el nombre del autor y comparten lo que más les gustó del contenido, de esta manera exponen sus ideas y

posturas de acuerdo con lo consultado en ellos. En seguida de esta socialización se continúa con la proyección del video el cual se pausa en repetidas ocasiones para que docente y estudiantes puedan analizar y dialogar sobre los argumentos presentados por los candidatos. Posteriormente se reúnen en parejas para reconocer quiénes son los participantes, sobre qué temas hablaron, si surgieron discusiones fuertes, ¿cuál de estos candidatos habla más fuerte? ;de esta manera los estudiantes describen las características observadas en el video del debate de los candidatos y dirán que opinan sobre cada uno y quién le parece que habló mejor, qué posiciones observaron tales como: el movimiento de las manos, los gestos, las risas, tono de la voz, por consiguiente la docente realiza la socialización de la actividad escuchando las diferentes respuestas que cada estudiante da acerca del tema, teniendo en cuenta el orden de los argumentos y la secuencialidad del discurso en el desarrollo de sus respuestas, de esta forma se hace una socialización sobre los elementos de la situación de comunicación y las características del debate.

¿Quién es el enunciador del debate observado?

¿El enunciador demuestra conocimiento sobre el tema?

¿Quiénes son los destinatarios del debate observado?

¿Considera que el lenguaje fue claro y comprensible para los destinatarios? Si no ¿por qué?

¿Cuál de los dos candidatos lo convenció? ¿Por qué?

¿Qué argumentos utilizó para convencerlo?

¿Consideran que el debate cumplió con el propósito de convencer?

¿Cuáles eran los temas del debate?

¿Cuáles partes del debate se evidenciaron?

¿Consideran que cumple con los pasos y requerimientos de un debate? ¿Por qué?

¿Los candidatos se expresaron bien frente al público?

¿Los candidatos siguieron una misma temática durante el debate?

Después la docente les solicita elegir el tema que más les gustó del debate para jugar a ser un día el presidente de la vereda. Con el tema escogido realizan un texto que tengan una propuesta para convencer a sus compañeros.

Después de plantear sus posiciones como presidente, la docente establece una comparación, tomando como referencia lo que se evidenció con el presidente de la junta de acción comunal y lo que implica ser presidente del país, seguidamente los estudiantes realizan un listado de los elementos que se deben tener en cuenta para convencer una persona, según sus conocimientos, para lo cual la docente expresa ejemplos. Los estudiantes expondrán las semejanzas y diferencias que evidenciaron entre el tema, los destinatarios, el propósito y los autores en relación con el presidente de la Junta de Acción Comunal y el candidato a la presidencia del país.

Cierre

La docente entabla un diálogo de concertación para preguntar de manera informal cómo les pareció la actividad y qué se pudo aprender, creen que con esta actividad mejoraron la argumentación oral en clase.

¿Qué aprendizajes obtuvimos con esta actividad?

¿Qué elementos debemos tener en cuenta para convencer al destinatario?

¿Te gustaría realizar un debate con otro compañero y sobre qué tema?

¿Con cuál candidato te identificas? ¿Por qué?

La docente realiza el cierre dando agradecimientos por la participación y si fue útil para sus vidas y si hubo compromiso, al igual que dificultades tuvieron para desarrollar la actividad.

Se les pide a los estudiantes planear la situación de comunicación de sus propios debates.

Sesión No 6

El debate

Objetivos

- Reconocer los roles desempeñados por los sujetos que participan en un debate, así como sus características y función social.
- Distinguir líneas temáticas en los discursos escuchados, la manera cómo son planteadas por el autor, y el propósito de su intención comunicativa.
- Introducir los conceptos de la superestructura de un debate.

Apertura

Se da inicio a la sesión con la motivación por parte de la docente y recordando los compromisos adquiridos, mediante una reflexión participativa sobre su cumplimiento; así como la recapitulación de la clase anterior con preguntas sobre los conceptos trabajados de la argumentación, de igual manera se presenta el tema a desarrollar y su propósito (el debate y sus características), con el fin de activar los conocimientos previos del grupo en relación con el debate.

Desarrollo

La actividad se desarrolla de manera lúdica esta se llama “Juego de roles” invitando el grupo a participar, previamente la docente retroalimenta la planeación de la situación de comunicación realizada por los estudiantes y a partir de ello en diálogo con los estudiantes socializan algunas generalidades del debate y sus características.

Luego se realiza el juego de roles simulando un juicio en el cual deben indagar por

los hechos, el tema, qué hace el defensor, qué hace el defendido, qué argumentos van a utilizar a favor o en contra, qué hace el jurado y qué hace el juez. Se socializan las respuestas y en grupos de trabajo se les pide diligenciar la siguiente rejilla.

Juego de roles

El juicio	Situación de comunicación			
Participante	Enunciador	Destinatario	Propósito	Contenido
Acusado				
Defensor				
Juez				
Testigos				
Jurado				

Posteriormente se establece un diálogo sobre las respuestas de la rejilla y se realiza una comparación con la planeación de la situación de comunicación propuesto en la sesión anterior para introducir el tema de la estructura del debate (etapa de confrontación, apertura, argumentación y clausura).

Después de haber compartido la socialización la docente explica las partes del debate, cómo se debe construir, la función que cumple dentro de los actos comunicativos y la expresión de nuestros pensamientos, como también el conocimiento que se deben tener acerca del tema a debatir y las partes que se deben tener en cuenta para la construcción del debate, como primer paso debe ser la recolección de la información, se les sugiere a los estudiantes que por diferentes métodos de recolección de datos como: la internet, entrevistas con personas (audios) deben tener a mano estas fuentes para poder tener los argumentos claros y precisos para construir un debate.

Cierre

Anexo C: Rejilla Pre-test y Pos-test

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PRE-TEST

REJILLA PARA LA PRODUCCIÓN ORAL TIPO DEBATE

Consigna: Comparta con sus compañeros su opinión acerca del *uso de los tatuajes* (a favor o en contra) y trate de convencerlos de que usted tiene la razón

Dimensión	Indicadores		Índice	Est 1	Es t 2	Est 3	Est 4	Est 5	Es t 6
Situación de Comunicación: Es el conjunto de elementos comunes al enunciador y al destinatario, sobre unas condiciones	Enunciador Es quien produce el discurso oral asumiendo una posición sobre un tema que debe defender en el curso de la discusión,	3	El enunciador asume la posición de un orador, experto en el tema, que trata de convencer o persuadir acerca de su punto de vista.						

circunstanciales , con un propósito y un tema en la producción de un discurso oral (Jolibert, 2002).	para lo cual debe poseer conocimientos amplios sobre el tema y poder de persuasión y de convencimiento.	2	El enunciador asume la posición de un orador, experto en el tema, pero que no pretende convencer o persuadir al destinatario.						
		1	El enunciador no asume un papel persuasivo, ni evidencia conocimientos del tema.						
	Destinatario: Es el público a quien se dirige el discurso oral y que se intenta convencer con los argumentos, para quienes se deben emplear expresiones comprensibles y un léxico adecuado.	3	El enunciador utiliza, en sus argumentos, expresiones comprensibles y un léxico adecuado para los destinatarios.						
		2	El enunciador utiliza, en sus argumentos, un léxico adecuado, pero no expresiones comprensibles para los destinatarios o viceversa.						
		1	El enunciador no utiliza en sus argumentos, expresiones comprensibles ni un léxico adecuado para el tipo de destinatarios.						

	Propósito: Se refiere a la intención que tiene el enunciador con su discurso oral. Para el debate consiste en convencer a los destinatarios que se adhieran a una tesis, a través de la secuencia argumentativa.	3	El discurso oral cumple con el propósito de convencer a los destinatarios, para que se adhieran a su tesis o punto de vista.						
		2	En el discurso oral se evidencia la intencionalidad de convencer o persuadir al destinatario para que se adhiera a su punto de vista, pero este no cumple con dicho propósito.						
		1	El discurso oral no logra el propósito de convencer y adherir a los destinatarios a su tesis o punto de vista.						
	Contenido: Es el tema o asunto sobre el que se va a tratar en el debate, para el caso se trata del tema dado en la consigna.	3	El discurso argumentativo gira en torno al tema dado en la consigna.						
		2	El discurso argumentativo solo se evidencia en algunos de los apartados del tema dado en la consigna.						
		1	El discurso argumentativo no se relaciona con el tema dado en la consigna.						
Dimensión	Indicadores		Índice	Est 1	Est 2	Est 3	Est 4	Est 5	Est 6

Superestructura Es un conjunto de etapas para resolver una disputa, entendida esta como un problema que debe ser solucionado en beneficio de ambas partes. (Van Eemeren, 2006)	Etapas de confrontación Es la etapa inicial en la que se establece que existe una disputa y se contextualiza al auditorio sobre el tema por debatir, el cual es puesto en duda.	3	En el discurso oral se evidencia la contextualización o introducción del tema objeto de debate.						
		2	En el discurso oral se evidencia una contextualización e introducción, la cual no se relaciona con el tema del debate.						
		1	En el discurso oral no se evidencia contextualización ni introducción del tema objeto de debate.						
	Etapas de apertura Una parte toma el rol de protagonista y el otro de antagonista, quienes exponen sus puntos de vista (tesis) por defender a través de la argumentación.	3	En el discurso oral se evidencia la contextualización o introducción del tema objeto de debate. En el discurso oral se expresa claramente la opinión o tesis por defender, de manera concreta y definida.						

		2	En el discurso oral se evidencia una contextualización e introducción, la cual no se relaciona con el tema del debate. En el discurso oral se expresa de manera confusa la opinión o tesis por defender.						
		1	En el discurso oral no se expresa la opinión o tesis por defender.						
	Etapas de argumentación El protagonista defiende su punto de vista, con argumentos y el antagonista refuta a su oponente o defiende su tesis con argumentos.	3	En el discurso oral se evidencian cinco o más argumentos válidos y pertinentes para defender la opinión y refutar los argumentos de la parte contraria.						
		2	En el discurso oral se evidencian tres argumentos, los que no son suficientes para defender la opinión y refutar los argumentos de la parte contraria.						
		1	En el discurso oral no se evidencian un argumento, que no es suficiente para defender la opinión y refutar los argumentos						

			de la parte contraria.						
	Etapas de Clausura En esta etapa final se establece por parte de un moderador si la disputa ha sido o no resuelta, considerando que, se ha tomado una decisión acerca del tema a favor de uno de los debatientes.	3	En el discurso oral se evidencia el cierre del debate mediante la adherencia al punto de vista o toma de decisión a favor de uno de los debatientes.						
		2	En el discurso oral se evidencia un cierre, pero este no conduce a la toma de decisión a favor de uno de los debatientes.						
		1	En el discurso oral no se evidencia el cierre del debate.						
Dimensión	Indicadores		Índice	Es t 1	Es t 2	Es t 3	Es t 4	Es t 5	Es t 6
Lingüística discursiva Hace referencia al conocimiento y el uso que se le da al registro del lenguaje, el cual le otorgar significación al discurso oral convencional (Vilá Santasusana, 2011). Para el caso a la estructura lógico-argumentativa verbal y no	Progresión temática Es el mecanismo que organiza el desarrollo de la información presentada de manera progresiva, añadiendo información nueva a la ya conocida, realizando un seguimiento del mismo eje temático durante el desarrollo	3	El enunciador sostiene un progreso del mismo eje temático durante todo el desarrollo del discurso argumentativo oral.						
		2	El enunciador solo conserva en algunas intervenciones del discurso argumentativo oral, el mismo eje temático de manera progresiva y coherente.						

verbal del género discursivo tipo debate	(Jolibert, 2009).	1	El enunciador no sigue el mismo eje temático durante todo el desarrollo del discurso argumentativo oral.						
	Paralingüística oral Elementos no verbales que acompañan a la comunicación oral y que constituyen señales e indicios que transmiten información adicional, dan significado e intención al mensaje, tales como la entonación (tonos o matices de voz para remarcar, afirmar, o aclarar), los gestos y la expresión corporal.	3	El enunciador utiliza diferentes tonos de voz para remarcar, afirmar o aclarar y los acompaña de gesticulación y expresión corporal acordes al mensaje y a su intención.						
		2	El enunciador utiliza diferentes tonos de voz para remarcar, afirmar, o aclarar los argumentos, pero no los acompaña de manera coherente con la gesticulación y expresión corporal, acordes al mensaje y a su intención.						
		1	El enunciador no utiliza una entonación adecuada, ni matiza sus expresiones corporales de acuerdo con su mensaje e intención.						

	Registro del lenguaje Se relaciona con la selección ágil del vocabulario (conectores argumentativos) y el uso de las estructuras morfosintácticas (inicio o cierre de las frases, el orden sintáctico y la concordancia), que la inmediatez de la oralidad exige.	3	El enunciador selecciona de manera ágil el vocabulario y hace uso adecuado de las estructuras morfosintácticas en el discurso oral.						
		2	El enunciador selecciona de manera ágil el vocabulario, pero no utiliza adecuadamente las estructuras morfosintácticas en el discurso oral o viceversa.						
		1	El enunciador no selecciona de manera ágil el vocabulario, ni hace uso adecuado de las estructuras morfosintácticas en el discurso oral.						
	Aspectos psicológicos Son factores vinculados a la personalidad del enunciador y que intervienen en la relevancia de la oralidad pública y se relacionan con el control de las emociones, la tensión y el respeto del turno conversacional.	3	El enunciador controla las emociones y respeta el turno conversacional en el discurso argumentativo oral.						
		2	El enunciador controla las emociones que surgen en el discurso argumentativo, pero no escucha atentamente, ni respeta el turno de la palabra.						
		1	El enunciador no controla las						

			emociones, ni respeto el turno conversacional en el discurso argumentativo oral.						
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--

Anexo D: Formato diario de campo.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
DIARIO DE CAMPO

FECHA:	LUGAR:
HORA:	SESIÓN No:
FASE DE LAS SD:	GRADO: 4º Y 5º
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN (REFLEXIÓN)